Terms: $1.00 per Annum. — Address: Concordia Publishing House, St. Louis, Mo.

Evangelisch-Lutherisches

Schulblatt.

Monatsschrift

für

Erziehung und Unterricht.

Herausgegeben

von der

Deutschen ev.-luth. Synode von Missouri, Ohio u. a. St.

Redigiert im Namen des Lehrerkollegiums des Seminars in Addison

von

Dir. E. A. W. Krauß und Prof. F. Lindemann.

Motto: Lasset die Kindlein zu mir kommen und wehret ihnen nicht, denn solcher ist das Reich Gottes.

Mark. 10, 14.

36. Jahrgang. — Januar.

St. Louis, Mo.

CONCORDIA PUBLISHING HOUSE.

1901.

Entered at the Post Office at St. Louis, Mo., as second-class matter.

Inhalt.

	Seite
Neujahrsrede	1
Katechese über Frage 13 bis 15 im Synodalkatechismus	3
Welche Stellung im Religionsunterrichte nimmt Luthers Katechismus ein?	9
The International Date-Line	15
Über den Leseunterricht in der Volksschule, mit besonderer Rücksicht auf die Erzielung des Schönlesens in der Oberstufe	18
Zur Geschichte des Deutschtums in Amerika	29
Vermischtes	30
Altes und Neues	32

Evang.-Luth. Schulblatt.

36. Jahrgang. Januar 1901. No. 1.

Neujahrsrede.

Geliebte Väter und Brüder in Christo!

Abermals haben wir ein Jahr zurückgelegt, ein Jahr reich an Beschwerden, reich an Anfechtungen, reich an Freuden, reich an Enttäuschungen, reich an Sünde, reich an Gnade. Ein neues Jahr ist angebrochen. Was wird es bringen? So hat sich schon mancher gefragt, so fragen auch wir Lehrer. Was wird es bringen für mich, für meine Familie, für mein Amt, für meine Schule? Ist's Freud, ist's Leid? oder Freud und Leid? Doch getrost! Wir wissen wohl nicht, was uns alles widerfahren wird. Aber eins wissen wir — am Anfang des Jahres leuchtet uns der süße JEsusname entgegen mit seinem Heil und mit seiner Hilfe. Das soll auch insonderheit uns Lehrer ermuntern, froh unser Haupt zu erheben und hoffnungsvoll unsern Wanderstab weiterzusetzen und wohlgemut den guten Samen auszustreuen. JEsus, mein Heil, JEsus, meine Hilfe, das soll die Losung sein auf dem dornenvollen, aber doch so lieblichen Pfad, den wir Lehrer gehen. Erlauben Sie mir, noch einiges hierüber zu sagen.

Es ist wohl eine der ergreifendsten Begebenheiten, die uns Joh. 21 berichtet wird. Da fragt Christus dreimal den Petrus: „Hast du mich lieb?" und dreimal befiehlt er ihm, seine Lämmer und Schafe zu weiden. Er offenbart ihm auch, daß er in seinem Hirtenamt nicht viele gute Tage zu gewarten habe und endlich sogar sein Leben dabei lassen müsse.

„Weide meine Lämmer!" dieses Wort, das einst Christus zu Petro sprach, gilt auch uns. Christus gebraucht hier das Bild eines Hirten. Ein treuer Hirte führt seine Lämmer nicht in eine Wüste, wo sie verschmachten müssen, auch nicht auf felsige, unfruchtbare Berge, wo sie in den Abgrund stürzen, auch überläßt er dieselben nicht sich selbst, daß der Wolf sich heranschleichen und sie zerreißen kann. Nein, er führt sie auf die Weide, damit sie Nahrung finden. Er führt sie auf die besten Plätze, er führt sie zur frischen Quelle, damit sie sich erquicken können. Verliert sich eins von

der Herde, ſo geht er ihm nach. Iſt eins krank, ſo nimmt er es auf ſeine Arme, trägt es in ſeine Hütte und pflegt es ſorgfältig.

Wir Lehrer ſind auch Hirten, aber Hirten in einem viel höheren Sinn als jene. Unſere Lämmer ſind unſterbliche Kinderſeelen. Unſere Lämmer ſind ſo koſtbar, daß ſie ſelbſt den Sohn Gottes bewogen haben, als ein armes Kind in dieſe Welt zu kommen und ſie durch ſein bitteres Leiden und Sterben zu erlöſen. Unſere Lämmer hat er in der heiligen Taufe von allen Sünden rein gewaſchen. Unſere Lämmer ſollen einſt in der ewigen Herrlichkeit Kronen tragen. Dieſe Lämmer ſollen wir weiden. Was iſt das für eine Weide? O, es iſt eine herrliche Weide! Es iſt eine Weide, wo ſie viel köſtlichere Dinge finden als ſelbſt Gold und Edelſteine. Es iſt eine Weide, auf der ſie ihr ewiges Heil finden ſollen. Dieſes Heil iſt allein zu finden in Chriſto, und zu Chriſto, ihrem Heil, ſollen wir unſere Lämmer führen. Bei dieſem Weiden ſollen wir ja ſorgfältig ſein, daß wir ſie immer und immer wieder zu Chriſto weiſen und getreulich über ſie wachen, wo ihnen Gefahr droht. Wie viele Lämmer werden von treuloſen Hirten, ſtatt zu Chriſto, von ihm weggeführt. Anſtatt dieſelben auf die grünen Auen des Wortes Gottes zu führen und mit dem Waſſer des Lebens zu tränken, ſetzen ſie ihnen Menſchenlehren vor. Anſtatt ſie zu warnen vor dem Wolf, zerreißen ſie ſelbſt ihre Lämmer. Solche Hirten wollen wir nicht ſein. Das Wort, das JEſum predigt, iſt die Weide, das Heil, das wir lehren, iſt JEſus allein. Aber auch inſofern erweiſen wir unſere Treue im Hirtenamt, wenn wir uns der kranken und verlornen Lämmer annehmen. Krank ſind ſie alle, und alle ſtehen in großer Gefahr, verloren zu gehen. Sie haben alle das böſe Fleiſch an ſich, und bittere Feinde umſchleichen ſie Tag und Nacht. Da ſollen wir unſer Hirtenamt ausrichten, indem wir ſie getreulich warnen, ſtrafen, ermahnen, tröſten und ihnen zurechthelfen. So ſollen und dürfen wir Gottes Handlanger ſein, damit unſere Lämmer ihr Heil in Chriſto finden und behalten.

Aber das Weiden iſt noch nicht zu Ende. O, es iſt ein wunderbares Weiden! Während ein anderer Hirte ſeine Lämmer auf die Weide treibt, ſteht er bei ihnen, freut ſich, wenn es ihnen ſchmeckt, er nimmt aber nicht teil an der Weide. Unſer Weiden iſt aber ein ganz anderes. Während wir unſere Lämmer auf die ſüße Weide führen, ſollen wir ſelber in ihrer Mitte mit ihnen weiden. Während ſie am kühlen Bach das Waſſer des Lebens trinken, ſollen wir mit ihnen ſelbſt das Waſſer des Lebens ſchöpfen. Ach, vergeſſen wir das doch nicht. Wie thöricht der Mann, der andere zum friſchen Quell weiſt, ſelbſt aber verdurſtet, der andern das Brot des Lebens bricht und dabei ſelbſt verhungert! Derſelbe wird auch gar bald in ſeiner Treue gegen die Lämmer nachlaſſen. Chriſtus ſpricht: Haſt du mich lieb, ſo weide meine Lämmer. Wenn du mich nicht lieb haſt, ſo laß es gar ſein. Die Liebe zu mir und zu meinen Lämmern muß dich treiben, ſie zu weiden. Du, o Hirte, mußt deswegen nicht nur deinen Lämmern das Heil in Chriſto zeigen, ſondern auch ſelbſt gefunden haben und täglich finden.

Du ſprichſt vielleicht: Ich ſpüre in meinem Herzen nichts als Sünde, Schwachheit, Mutloſigkeit, Verdroſſenheit. Aber ſiehe! JEſus, dein Heil, iſt ja auch deine Hilfe. Er iſt die Hilfe gegen unſere Sünde, er hat ſie getragen. Er iſt die Hilfe gegen unſere Schwachheit, er iſt unſere Stärke. Er iſt die Hilfe gegen unſere Mutloſigkeit und Verdroſſenheit, er giebt uns Mut und Freudigkeit. Gute Tage werden wir in unſerem Hirtenamt nicht viele haben. JEſus ſagt zu Petro: „Du wirſt deine Hände ausſtrecken, und ein anderer wird dich gürten, und führen, wo du nicht hin willſt.“ Der Weg, den wir gehen müſſen, iſt oft ein dornenvoller. Wir ernten gar oft Undank, wo wir Dank erwartet haben. Verachtung, Geringſchätzung ſind oft unſer Lohn. Aber auch hier iſt Chriſtus unſere Hilfe. Er hilft uns tragen, ſeine Gnade und Huld und Hilfe iſt alle Morgen neu. Endlich aber giebt er uns einen herrlichen Gnadenlohn im Himmel. Da werden wir mit Entzücken ſchauen, wie vielen Lämmern wir das Heil und die Hilfe in Chriſto gebracht haben.

Darum laßt uns mit friſchem Mut in unſerer Arbeit fortfahren. Denn auch in dieſem Jahr will JEſus bei uns ſein mit ſeinem Heil und mit ſeiner Hilfe.

(Auf Beſchluß eingeſandt von Ottomar Kolb.)

Katecheſe über Frage 13 bis 15 im Synodalkatechismus.

(Von P. W. C. K.)

Gott iſt es, der uns die heiligen zehn Gebote gegeben hat. Er ſelbſt hat zuerſt ſeinen heiligen Willen in das Herz des Menſchen geſchrieben, und als nun durch die Sünde dieſer Wille verdunkelt worden war, faßte er ſelbſt wieder ſeinen Willen in die zehn Gebote und ſchrieb ſie auf zwei ſteinerne Tafeln. Dieſe gab er Moſe und ließ durch ihn ſeinen Willen verkündigen. Das vornehmſte und größte Gebot, in welches alle anderen Gebote gefaßt ſind, ſetzt Gott gleich zu Anfang.

1. Wie lautet das erſte Gebot? „Du ſollſt nicht andere Götter haben neben mir.“

2. Wer hat dieſes Gebot uns gegeben? Gott hat es uns gegeben.

3. Wen meint Gott, wenn er in dieſem Gebot ſagt: „Du ſollſt“? Mich und jeden andern Menſchen.

4. Was iſt das, wenn Gott ſagt: „Du ſollſt nicht“, ein Gebot oder ein Verbot? Es iſt ein Verbot.

5. Was ſagt Gott uns in einem Verbot? Er ſagt uns, was wir nicht thun ſollen.

6. Wie würde das Gebot lauten? Es würde lauten: „Du ſollſt.“

7. Was ſagt uns alſo ein Gebot? Es ſagt uns, was wir thun ſollen.

8. Was verbietet nun Gott dir und jedem andern Menſchen im erſten Gebot? Er verbietet uns, andere Götter neben oder außer ihm zu haben.

9. Wen ſollſt du allein für deinen Gott halten? „Mich", das iſt, den Gott, der dir jetzt die zehn Gebote giebt.

10. Wie lautet der Spruch Jeſ. 42, 8.? „Ich, der HErr, das iſt mein Name; und will meine Ehre" ꝛc.

11. Wie nennt ſich Gott hier? Er nennt ſich „HErr".

12. Worüber iſt er der HErr? Er iſt HErr über alles im Himmel und auf Erden.

13. Was kann es dann aber außer und neben ihm nicht geben, wenn er der HErr über alles iſt? Es kann außer ihm keinen anderen Herrn geben.

14. Wer iſt nun dieſer HErr? Es iſt der dreieinige Gott, Vater, Sohn und Heiliger Geiſt.

15. Was will dieſer HErr keinem andern geben? Er will ſeine Ehre und ſeinen Ruhm keinem andern geben.

16. Was iſt denn Gottes Ehre und Ruhm? Daß man ihn für den einigen Gott hält, anbetet, fürchtet, liebt und ihm vertraut.

17. Was ſagte daher Chriſtus zum Satan, als derſelbe ihn zur Abgötterei verſuchte? „Du ſollſt anbeten Gott, deinen HErrn, und ihm allein dienen."

18. Wen ſoll jeder allein anbeten und ihm dienen? Den wahren geoffenbarten Gott, Vater, Sohn und Heiligen Geiſt, allein ſoll jeder anbeten und ihm dienen.

19. Was heißt alſo hiernach, einen andern Gott haben? Es heißt, einem anderen Weſen oder Ding außer und neben Gott die Ehre geben, die allein Gott gebührt.

20. Welche Sünde iſt ſomit in dieſem Gebote verboten? Jede Abgötterei iſt verboten.

---

21. Giebt es denn Menſchen, die irgend einem anderen Weſen oder Ding außer Gott göttliche Ehre geben? Ja, es giebt viele.

22. Wie lautet der Spruch Pſ. 115, 3. 4.? „Unſer Gott iſt im Himmel; er kann ſchaffen" ꝛc.

23. Wo iſt unſer Gott, der Gott, der die zehn Gebote gegeben hat? Unſer Gott iſt im Himmel.

24. Was kann der thun? Er kann ſchaffen, was er will.

25. Wie iſt er alſo, wenn er thun kann, was er will? Er iſt allmächtig.

26. Wovon machen ſich aber andere Menſchen Götter? Sie machen ihre Götzen von Silber und Gold.

27. Und wer macht dieſe Götzen? Menſchenhände machen ſie.

28. Wie nennt man die Leute, die ſolche Götzen anbeten? Man nennt ſie Heiden.

29. Kannſt du mir aus der Schrift ſolche Götzen nennen, welche die Heiden ſich ſelbſt gemacht hatten und anbeteten? Dagon, Baal, Aſtharoth. (Die Götzen der Chineſen ꝛc.)

30. Aber die Menſchen machen ſich nicht bloß ſolche Götzen von Silber und Gold, ſondern es giebt, wie unſer Katechismus anzeigt, noch andere Dinge, die die Menſchen für ihren Gott halten und anbeten. Was nämlich? Sie halten Kreaturen für Gott und beten ſie an.

31. Ach, meine lieben Kinder, iſt das nicht traurig? Den großen Schöpfer Himmels und der Erde beten die Menſchen nicht an, aber ſeine Geſchöpfe, die doch nichts können, ehren ſie. Was beten die armen Heiden z. B. an? Sie beten die Sonne, den Mond, die Flüſſe ꝛc. an.

32. Was beten ſie auch an? Sie beten Tiere an, z. B. Schlangen, den Apis, das heißt, den heiligen Ochſen der Ägypter, ꝛc.

33. Was machten einſt die Kinder Iſrael beim Berge Sinai zu ihrem Gott? Sie machten das goldene Kalb zu ihrem Gott.

34. Wie machten ſie das goldene Kalb zu ihrem Gott? Indem ſie es für ihren Gott hielten und es anbeteten.

35. Was ſprachen ſie von dem Kalbe? „Das ſind deine Götter, Iſrael, die dich aus Ägyptenland geführet haben."

36. Welche Leute machen, obwohl ſie den wahren Gott kennen, doch Bilder zu ihren Götzen? Die römiſch-katholiſche Kirche und ihre Anhänger.

37. Was macht die römiſch-katholiſche Kirche auch noch zu Götzen? Die verſtorbenen Heiligen, beſonders die Jungfrau Maria ꝛc.

38. Wie machen ſie denn die Bilder und die verſtorbenen Heiligen zu Götzen? Indem ſie dieſelben, zumal in der Not, anbeten und Hilfe und Beiſtand von ihnen erwarten.

39. Was können weder die Bilder noch die verſtorbenen Heiligen hinſichtlich unſeres Gebets thun? Sie können es nicht erhören, uns alſo auch nicht helfen, denn ſie wiſſen nichts von uns.

40. Wie nennt unſer Katechismus ſolche Abgötterei? Er nennt ſie grobe Abgötterei.

41. Kannſt du mir nun ſagen, was grobe Abgötterei iſt? Grobe Abgötterei iſt, daß man eine Kreatur wirklich für Gott hält und anbetet.

---

42. Was für eine Abgötterei unterſcheidet unſer Katechismus von der groben Abgötterei? Die feine Abgötterei.

43. Was nun die feine Abgötterei iſt, wollen wir aus unſern Sprüchen lernen, die ja alle Gottes Wort ſind. Wie lautet der Spruch Matth. 10, 28.? „Fürchtet euch nicht vor denen, die den Leib töten" ꝛc.

44. Vor wem ſollen wir uns nicht fürchten? Vor denen, die den Leib töten und die Seele nicht mögen töten.

45. Vor wem ſollen wir uns vielmehr fürchten? Vor dem, der Leib und Seele verderben mag in die Hölle.

46. Verſteht ihr das, meine Kinder? Wir wollen es uns an einem Beiſpiel klar machen. Was ließ einſt Nebukadnezar zur Anbetung aufſtellen? Er ließ ein großes Bild aufſtellen.

47. Welche Drohung ſprach er über die Leute aus, die das Bild nicht anbeten würden? Er würde ſie in den Feuerofen werfen und verbrennen laſſen.

48. Was wollte er töten? Den Leib wollte er töten.

49. Was konnte er aber nicht töten? Er konnte die Seele nicht töten.

50. Was thaten nun viele Menſchen? Sie beteten das Bild an.

51. Welche Ehre gaben ſie damit dem Nebukadnezar? Sie fürchteten ihn mehr als Gott, denn Gott hat die Abgötterei mit Bildern verboten.

52. Wozu machten ſie ihn dadurch, daß ſie ihn mehr fürchteten als Gott? Sie machten ihn zu ihrem Götzen.

53. Wie machen alſo Menſchen andere Dinge außer Gott, nach dieſem Spruch, zu ihrem Gott? Alſo, daß ſie eine Kreatur mehr fürchten als Gott.

---

54. Wie lautet der Spruch Matth. 10, 37.? „Wer Vater oder Mutter mehr liebet, denn mich, der iſt" ꝛc.

55. Was hat Gott den Kindern hinſichtlich der Eltern geboten? Er hat ihnen geboten, die Eltern zu lieben.

56. Wie ſollen die Kinder aber die Eltern nicht lieben? Sie ſollen ſie nicht mehr lieben als Gott.

57. Was hat Gott auch den Eltern hinſichtlich ihrer Kinder geboten? Er hat ihnen geboten, die Kinder zu lieben.

58. Wie ſollen aber auch ſie jene nicht lieben? Sie ſollen ſie nicht mehr lieben als Gott.

59. Welche Sünde begehen die, die es doch thun? Die Sünde der Abgötterei.

60. Kannſt du mir nun ſagen, was nach dieſem Spruch Abgötterei iſt? Daß man eine Kreatur mehr liebt als Gott.

---

61. Wie lautet der Spruch Spr. 3, 5.? „Verlaß dich auf den HErrn von ganzem Herzen, und verlaß dich nicht auf deinen Verſtand."

62. Auf wen ſollſt du dich verlaſſen? Ich ſoll mich auf den HErrn verlaſſen.

63. Worauf aber nicht? Auf meinen Verſtand.

64. Was für eine Gabe iſt der Verſtand, eine Leibes- oder Geiſtesgabe? Er iſt eine Geiſtesgabe.

65. Kannſt du mir auch Leibesgaben nennen? Geſundheit, Kraft, Schönheit ꝛc.

66. Wie machen die Menſchen dieſe ſonſt ſo köſtlichen Gaben zu „anderen Göttern"? Wenn ſie ſich auf dieſelben mehr verlaſſen als auf Gott.

67. Wie lautet der Spruch Jer. 17, 5.? „Verflucht iſt der Mann, der ſich auf Menſchen verläßt" ꝛc.

68. Über wen ſpricht Gott in dieſem Spruch den Fluch aus? Über den, der ſich auf Menſchen verläßt und Fleiſch für ſeinen Arm hält.

69. Was heißt das, „Fleiſch für ſeinen Arm halten"? Sich auf Menſchen verlaſſen und von ihnen Troſt und Hilfe erwarten; Menſchen für ſeine Kraft, Hilfe und ſeinen Troſt halten.

70. Von wem weicht der ab? Er weicht vom HErrn ab.

71. Wen macht er denn zu ſeinem Gott, wenn er doch vom HErrn abweicht? Er macht andere Menſchen zu ſeinem Gott.

72. Wie macht er die zu ſeinem Gott? Wenn er ſich auf dieſelben mehr verläßt als auf Gott.

Und gerade dieſes, daß man ſich auf Menſchen verläßt, das iſt eine Sünde unſerer Zeit. Daher kommen die Lebensverſicherungsgeſellſchaften, die vielen Logen und weltlichen Vereine. Ach, der treue Gott bewahre uns davor, daß wir uns mehr auf Menſchen verlaſſen als auf ihn, damit uns doch der ſchreckliche Fluch nicht treffe! Er ſchenke uns das rechte Vertrauen auf ihn, den dreieinigen Gott.

---

73. Wie lautet der Spruch Eph. 5, 5.? „Das ſollt ihr wiſſen, daß kein Hurer, oder Unreiner, oder Geiziger" ꝛc.

74. Wer hat kein Erbe am Reich Chriſti und Gottes? Kein Hurer, oder Unreiner, oder Geiziger.

75. Welches Wort bezieht ſich ganz beſonders auf die Abgötterei? Das Wort „Geiziger".

76. Was iſt ein Geiziger? Ein Geiziger iſt ein Menſch, der ſein Herz an Geld und Gut hängt und darauf ſein Vertrauen ſetzt.

77. Was macht er alſo zu ſeinem Gott? Er macht Geld und Gut zu ſeinem Gott.

78. Wie nennt ihn darum unſer Spruch? Er nennt ihn einen Götzendiener.

79. Kannſt du mir eine Perſon aus der Schrift nennen, die dieſe Sünde beging? Der reiche Jüngling, Matth. 19, 16.

80. Was ſollte er thun, wenn er JEſu nachfolgen wollte? Er ſollte ſeine Güter verkaufen und den Armen geben.

81. Wie ging er fort, als er dies hörte? Er ging betrübt von dannen.

82. Was liebte er mehr als JEſum, ſeinen Gott? Sein Geld und Gut liebte er mehr.

83. Wozu machte er dadurch ſein Geld und Gut? Zu ſeinem Götzen.

---

84. Wie lautet der Spruch Phil. 3, 19.? „Welchen der Bauch ihr Gott iſt, und ihre Ehre zu Schanden wird“ ꝛc.

85. Was machen die Leute, von denen unſer Spruch redet, zunächſt zu ihrem Gott? Sie machen ihren Bauch zu ihrem Gott.

86. Welcher Mann im Evangelio that das? Der reiche Mann, Luc. 16, 19.

87. Wie lebte der alle Tage? Herrlich und in Freuden.

88. Weſſen vergaß er dabei? Gottes und der Armen.

89. Wie machte er alſo den Bauch zu ſeinem Gott? Indem er Freuden und Genüſſe und Wohlleben der Welt mehr liebte als Gott und ſein Gebot.

90. Was machen die Menſchen nach unſerem Spruch auch zu ihrem Gott? Ihre Ehre, die ſie bei Menſchen ſuchen.

91. Joh. 11 wird uns erzählt, daß die Phariſäer einen Rat hielten, wie ſie JEſum umbrächten. Dabei ſagten ſie: „Laſſen wir ihn alſo, ſo werden ſie alle an ihn glauben“; und von Pontio Pilato wird bezeugt, daß er wußte, daß die Hohenprieſter und Phariſäer JEſum aus Neid überantwortet hätten. Was befürchteten die Phariſäer? Daß alle an JEſum glauben würden.

92. Wen würde dann aber das Volk verlaſſen? Es würde die Hohenprieſter und Phariſäer verlaſſen.

93. Was wollten ſie aber thun, um das zu verhüten? Sie wollten JEſum umbringen.

94. Wie machten ſie ihre Ehre, die doch zu Schanden wird, zu ihrem Götzen? So, daß ſie ihre Ehre mehr liebten als den Heiland und lieber JEſum töteten, als an ihrer Ehre Abbruch leiden wollten.

---

95. Wie lautet der Spruch Pſ. 14, 1.? „Die Thoren ſprechen in ihrem Herzen: Es iſt kein Gott“ ꝛc.

96. Was ſagen die Leute, von denen unſer Spruch redet? „Es iſt kein Gott.“

97. Wie nennt die Schrift die Leute, die ſo ſprechen? Sie nennt ſie Thoren oder Narren.

98. Was bewegt ſie denn, das Daſein Gottes zu leugnen? Daß ſie nichts taugen. Sie leben in ſündlichen, ſchändlichen Werken.

99. Was ſuchen ſie dadurch zu beſchwichtigen, daß ſie Gottes Daſein leugnen? Ihr Gewiſſen, das ſie vor Gottes Richterſtuhl ruft.

100. Was für eine Sünde begehen dieſe Leute auch? Die Sünde der Abgötterei.

101. Was machen ſie zu ihrem Gott? Entweder irgend eine Kreatur oder ſich ſelbſt, woran ſie ihr Herz hängen.

102. Was ſind ſie daher vor Gott mit ihrem ganzen Weſen? Sie ſind ein Greuel.

103. Doch noch eins ist es, worauf unser Katechismus hinweist. Wie lautet der Spruch Joh. 5, 23.? „Alle sollen den Sohn ehren, wie sie den Vater ehren" ꝛc.

104. Wie sollen wir den Sohn, JEsum Christum, ehren? So, wie wir den Vater ehren.

105. Wen ehrt der auch nicht, der den Sohn nicht ehrt? Er ehrt den Vater nicht, der ihn gesandt hat.

106. Welche Leute in unsern Tagen wollen den Vater, aber nicht den Sohn ehren? Die heutigen Juden.

107. Was für ein Gott ist daher ihr Gott, da sie jetzt den Messias verwerfen? Ein falscher Gott.

108. In welchen Vereinen unserer Zeit wird auch Götzendienst getrieben? In den Logen.

109. Wen verwerfen diese? Den dreieinigen Gott, besonders aber JEsum.

110. Was für einen Gott haben sie daher? Einen Götzen, einen von ihren Gedanken erdichteten Abgott.

Ach seht, meine lieben Kinder, wie weit verbreitet diese Sünde ist. Gott behüte und bewahre uns davor, denn von Natur ist auch unser Herz dazu geneigt, Gott zu verlassen und bei der Kreatur Hilfe zu suchen. Gott wolle unser Herz im rechten Glauben erhalten! Amen.

Welche Stellung im Religionsunterrichte nimmt Luthers Katechismus ein?

(Von W. S.)

Beim Nachdenken über dieses Thema sehen wir, daß es sich hier nicht um Methode, sondern um ein Prinzip handelt. Die Stellung ist der Punkt, wonach gefragt wird. Man könnte die Frage füglich in drei zerlegen: 1. Welche Stellung gaben unsere Vorfahren dem Katechismus? 2. Welche Stellung geben ihm jetzige Pädagogen? und 3. Welche Stellung geben wir ihm?

1. Welche Stellung gaben unsere Vorfahren dem Katechismus? Da das Geschichtliche ziemlich allgemein bekannt sein dürfte, so können wir uns kurz fassen. Luther, der Verfasser, und seine Zeitgenossen gaben dem Katechismus die erste Stelle im Religionsunterrichte. Das sehen wir deutlich aus den vielen Lobsprüchen über das Buch und besonders aus den Vorreden zu den Katechismen. „Diese Vorreden sind Meisterstücke christlicher Pädagogik; mit Recht darf man behaupten, daß sie die Ausgangspunkte und Grundlagen der Katechetik in der lutherischen Kirche geworden sind." (Amelungk, Luther als Pädagog.) Auch die nächsten Jahr-

hunderte nach Luther blieben dem Grundsatze der Bahnbrecher getreu. Dem Katechismus gebührte die erste Stelle, wiewohl in der Methode einige Veränderung vorging.

2. Welche Stellung geben ihm moderne Pädagogen? Alle zu hören, wäre unmöglich, auch unnötig; denn die Herren Doktoren und Professoren tischen meistens denselben Kohl auf, jeder nach seiner Zubereitung. Hören wir einige der Heerführer. Dr. E. Thrändorf sagt in „Der Religionsunterricht auf der Oberstufe der Volksschule" in der Vorrede: „Eines gesonderten Katechismusunterrichtes bedarf es dazu meines Erachtens nicht, denn wenn der Unterricht nach Formalstufen seine Schuldigkeit gethan hat, so ist die Arbeit, die man allenfalls dem besonderen Katechismusunterrichte zuweisen könnte, bereits mit gethan." Also die Formalstufen sind das Universalmittel. Schauen wir uns aber des Herrn Thrändorf „Präparationen" an, so müssen wir doch sagen, seine Arbeit an dem Katechismus ist sehr mager ausgefallen. Besonders seine „Entlassungsrede", welche eine Zusammenfassung von Unterricht und Erbauung sein soll, ist weiter nichts als leere Phrase. Doch hören wir noch einen solchen Reformer. Staude sagt: „Der grundlegende Stoff des Religionsunterrichtes ist in allen Schuljahren die biblische Geschichte; bei ihrer unterrichtlichen Bearbeitung streben wir auf Schritt und Tritt dem Ziele zu, in der Kinderseele den Katechismus aufzubauen, das heißt, der Kinderseele ein festgegründetes, selbsterworbenes und wohlgeordnetes System religiös-sittlicher Begriffe, Grundsätze und Überzeugungen zu vermitteln. Wir wollen daher biblische Geschichte und Katechismus nicht nach- und nebeneinander treiben, sondern in-, mit- und durcheinander, wir treiben in jedem Schuljahr nur biblische Geschichte und auch nur Katechismusunterricht, das heißt, wir vereinen beide seither getrennten Disciplinen zu einem organischen Ganzen, in dem die biblischen Geschichten stets die Erfahrungs- und Anschauungsgrundlage bilden, während der im Katechismus formulierte Lehrgehalt als begrifflicher Gewinn Stück für Stück aus den bearbeiteten biblischen Stoffen hervorspringt." Diesen Leuten steht also nicht der Katechismus, sondern die biblische Geschichte obenan. Der Katechismus ist ihnen der Extrakt der biblischen Geschichten.

3. Welche Stellung geben wir dem Katechismus? In jüngster Zeit sind drüben im alten Vaterlande viele von dem Taumel zur nüchternen Wirklichkeit zurückgekehrt. Immer mehrere treten für den Katechismus Luthers ein. Nebe sagt in der Vorrede zu seinem Katechismus: „Ich kann mir keinen irgendwie genügenden Religionsunterricht in der Schule ohne Katechismus denken. Der Unterricht in der biblischen Geschichte reicht in keiner Hinsicht aus. Die biblische Geschichte kann selbstverständlich nur von den großen Thaten Gottes reden, welche schon geschehen sind. Ist mit diesen Thaten Gottes aber Gottes Thun, das Werk seiner heilsamen Gnade vollendet? Stehen nicht noch große, herrliche Thaten

Gottes aus, welche alles erst zum rechten Abschluß bringen? Soll dieses große, ganz einzigartige Gebiet der christlichen Hoffnung den Schulkindern verschlossen bleiben? Sie wären tief zu beklagen, auf ihrer Wanderung durch das finstere Thal fehlte ihnen der Stecken und Stab, der sie tröstet." [1]) ...

„Einen Katechismus halte ich um deswillen für schlechterdings notwendig. Es fragt sich nur, ob der Kleine Katechismus Luthers das rechte Buch ist. Das wird vielfach verneint. Ganz abgesehen davon, daß er den einen zu kurz und den andern zu lang ist, z. B. in dem Vaterunser und in den beiden Sakramenten, machen ihm jetzt viele den Vorwurf, daß er viel zu viel Theologie treibe. Ich verstehe diesen Vorwurf nicht. Wie kann man ihn Luthers Kleinem Katechismus machen? In ihm redet ein kindliches Gemüt, ein Kinderfreund in unübertrefflicher Weise zu Kindern. Der Vorwurf scheint mir auf einer schlimmen Verwechslung zu beruhen. Man hat Luthers Katechismus mit [unkindlich formulierten] Erklärungen von Luthers Katechismus verwechselt. Ja, ich leugne nicht, daß sich viele Erklärer in einen bösen Formalismus, abstrakten Doktrinarismus, toten Scholasticismus verlaufen haben, aber ich behaupte mit aller Entschiedenheit: von alledem keine Spur bei Luther selbst! Da ist Fleisch und Blut, Saft und Kraft, Anschaulichkeit und Leben!"

Dr. v. Buchrucker sagt: „Biblische Geschichte und Katechismus sind zwei selbständige Gebiete, von denen keins in das andere aufgehen darf. Es geht nicht an, bloß biblische Geschichte zu lehren und Katechismuswahrheiten bloß in dieselbige einzufügen; und geht nicht an, nur eben Katechismus zu treiben, ohne ihn durch biblische Geschichte zu begründen und anschaulich zu machen. Sie stehen in beständiger Beziehung zu einander und dienen einander, ohne ihre Selbständigkeit damit aufzugeben." Ähnliche Citate ließen sich noch in Menge anführen.

Die Strömung gegen den gesonderten Katechismusunterricht hat vielfach ihren Grund im Unionismus und Indifferentismus. Luthers Kleiner Katechismus ist ein Bekenntnisbuch der lutherischen Kirche. Werden die Katechismuswahrheiten nun der biblischen Geschichte ein- oder angefügt, so bleibt der Katechismus kein Bekenntnisbuch mehr, sondern nur eine Sammlung von selbsterarbeiteten und abgeleiteten Sätzen. Darum wollen wir unsern Luther immer besser studieren und jede Handreichung, welche zum besseren Verständnis bei den Schülern führt, willkommen heißen. Auch dazu möge uns der Erzhirte seinen Heiligen Geist geben, daß wir unsern Schülern nicht nur den Katechismus vorlehren, sondern auch vorleben. „Der in dem Katecheten Fleisch und Blut gewordene Katechismus, der gläubige Katechet erschließt den Kindern das wichtigste Lebensgebiet, durch das

1) Natürlich darf dies nicht in chiliastischem Sinne gefaßt und verstanden werden, sondern gilt von der biblischen Lehre von den letzten Dingen vornehmlich, wie dieselben am Schluß des zweiten und im dritten Glaubensartikel bekannt werden. (D. R.)

ihre enge Erfahrung erweitert wird, in ſeiner eigenen Perſon. Dadurch daß ſie den Glauben des Lehrers täglich vor Augen haben, empfangen ſie eine Erfahrung vom Glauben ſo unmittelbar, ſo lebendig, wie keine Geſchichte und kein Lied ſie ihnen bieten kann. Vergleicht man einmal von dieſem Geſichtspunkte aus die bibliſche Geſchichte und den Katechismus, ſo zeigt ſich uns der Vorzug des letzteren in einem neuen Lichte. Der gläubige Katechet kann ſich wohl mit jedem Katechismuswort, aber nie mit einer bibliſchen Geſchichte identifizieren; er kann ſeinen Kindern nie eine bibliſche Geſchichte, wohl aber den ganzen Katechismus vorleben. Es ſchließt ſich alſo der Katechismus mit der gläubigen Lehrerperſönlichkeit zu einer unzertrennlichen Einheit zuſammen, aber nie die bibliſche Geſchichte. Erſt mit dem gläubigen Katecheten zuſammen feiert der praktiſche Katechismus ſeine höchſten Triumphe im Unterricht." (Eckert: Der erziehende Religionsunterricht in Schule und Kirche.)[1] Deshalb laßt uns feſthalten an dem Katechismus; kein anderes Buch eignet ſich beſſer als Grundlage für den ſyſtematiſchen Religionsunterricht. „Gewiß, das Enchiridion iſt durch ſeine reine, kräftige, geiſtvolle und einfältige Darſtellung des Kerns der ſeligmachenden Lehre für die innere Befeſtigung, wie für die äußere Ausbreitung des Reformationswerks von dem bedeutendſten Gewicht geweſen, iſt es immer noch und wird es bleiben." (Schütze.) (Siehe Schützes Katechetik, zweite Auflage, Seite 48 bis 81.)

„Der Katechismus iſt ein Auszug aus dem Worte Gottes. Er enthält die Stücke, welche der Menſch braucht, um ſelig zu werden; er giebt die untere Grenze des Wiſſensſtoffes, welcher dem Menſchen zur Seligkeit nötig iſt. Er iſt nicht das Werk eines einzelnen Menſchen, die ganze Chriſtenheit hat an ihm gearbeitet. Die Kirche giebt ihn ihren Gliedern in die Hand. Wie verhält er ſich zur Heiligen Schrift? Er zeigt uns nicht bloß, welche Stücke aus dem umfangreichen Bibelbuch zur Seligkeit zu wiſſen nötig ſind, ſondern auch wie die Kirche die Heilige Schrift verſtanden wiſſen will. Er erbaut ſich auf dem Grunde geſchichtlicher Thatſachen, iſt aber ſeinem Weſen nach Lehre und will auch als Lehre gewertet werden. Giebt nun die Kirche ihren Gliedern den Katechismus ſelbſt in die Hand, ſo folgt daraus, daß ſie auch den Katechismus bis zu einem gewiſſen Grade als allgemeinverſtändlich anſieht."

„Katechismus iſt Lehre und will als Lehre gewertet werden. Daraus aber ergiebt ſich ſofort die wichtigſte katechetiſche Folgerung, daß die Lehre nicht etwas von den Kindern zu Findendes, ſondern ihnen zu Gebendes iſt. Daß man das bis jetzt ſo wenig gewürdigt hat, iſt das Grundübel, an dem die ganze katechetiſche Unterweiſung krankt. Man will die Kinder die Lehre

1) Selbſtverſtändlich darf man dies nicht ſo verſtehen, als ob die Wirkſamkeit des im Katechismusunterricht verkündigten Wortes Gottes von dem perſönlichen Glauben des Lehrers abhinge, was ja Eckert auch nicht behauptet. (D. R.)

aus der bibliſchen Geſchichte ableiten, ſie die Lehre finden laſſen. Der umgekehrte Weg iſt der allein richtige. Gottes Wort und Katechismus nach ihrer Eigenart fordern ihn beide gleichmäßig; die Pädagogik ebenſo; nur ſo iſt die Möglichkeit gegeben, den Katechismusunterricht nach den gleichen Grundſätzen zu erteilen, wie ſie für jeden andern Zweig des Unterrichtes ſchon längſt feſtgelegt worden ſind. Katechismus und bibliſche Geſchichte ſind zwei ebenſo verſchiedene Disciplinen, wie Schreiben und Leſen, Geſchichte und Geographie. So auch hier. Die bibliſche Geſchichte iſt unzureichend, aus ihr allein die Lehre zu entwickeln."

„Iſt nun vom Katechismus auszugehen und iſt er zu geben, ſo iſt er nicht erſt zu finden. Zu welchem Reſultate ſind die Kinder zu führen? Zunächſt iſt es notwendig, darauf hinzuweiſen, daß überhaupt ein Reſultat gewonnen werden muß. Wie ſieht es aber damit aus (das heißt, bei ſolchen, die den Katechismus aus der bibliſchen Geſchichte ableiten)? Meiſt mehr als kläglich. Die Sokratik war glücklich gegen die heutige Zeit. Sie arbeitete auf ein ganz beſtimmtes Ziel hin, die Definition. Und heute? Nun der Unterricht iſt eben im ſchlimmſten Sinne reſultatlos. Der Lehrer konſtruiert ſich in Gedanken einen Satz, zwingt die Kinder durch ſeine katechetiſche Kunſtfertigkeit, erſt die einzelnen Worte, dann den Satz ſelber auszuſprechen, übt ihn ein, und damit iſt die Sache vorläufig erledigt. Aber bei der Wiederholung hat der Lehrer ſeinen Satz vergeſſen, vielleicht ſich nach einem anderen Lehrbuch vorbereitet, kurz, er gelangt zu einem anderen Reſultate. Ein Handbuch haben die Kinder nicht im Beſitz, welches der Unterweiſung zu Grunde läge, ſo iſt ein Feſthalten des Reſultates, eine gedächtnismäßige Aneignung einfach unmöglich." (Nach Grätz.)

Soll alſo ein zuſammenhängendes Ganzes von bleibendem Werte entſtehen, ſo müſſen wir an dem Katechismus*buche* feſthalten. Dieſes muß die Grundlage des Katechismusunterrichtes ſein und bleiben.

Was ſodann den Katechismusunterricht betrifft, ſo hat *Ziller* bekanntlich die Behandlung des Katechismus nach formalen Stufen für unmöglich erklärt. Doch ſeine „Jünger" haben hierin den „Meiſter" überboten. Ja, ſie nehmen eine ſolche Stellung ein, daß ſie behaupten: „Der Katechismusunterricht kann nicht bloß, ſondern *muß* nach Formalſtufen getrieben werden, da dieſer Weg der einzige iſt, auf welchem die Eigenart des Katechismus zur vollen Herrſchaft und reinſten pſychologiſchen Wirkung in den Kinderherzen gebracht werden kann." (Eckert in Kat. Zeitſchr., II, 168.) Das alſo iſt das Univerſalmittel.

Probieren wir dieſes Mittel. Schauen wir uns auf dem Büchermarkt um, ſo merken wir bald, daß Katechismen nach dieſem Muſter, das heißt, nach Formalſtufen, noch ſpärlich zu finden ſind. Doch wir haben einen erwiſcht. Der Titel lautet: „Der Katechismus-Unterricht in der Oberklaſſe der Volks- und Mittelſchule. Nach den formalen Stufen für Seminariſten und Lehrer behandelt von O. Bruck." Schon beim Durchblättern finden wir,

daß besonders die dritte (Association, Verknüpfung) und vierte (System, Zusammenfassung) Stufe recht mager ausgefallen ist. Meistens muß ein Sprichwort oder eine andere kurze Sentenz als Lückenbüßer dienen. Beim vierten und sechsten Hauptstück kommt die dritte, vierte und fünfte Stufe erst am Schlusse zur Geltung. Es würde zu weit führen, ins Einzelne zu gehen, aber man sieht, „daß die eine oder die andere Stufe oder sogar einer der beiden Hauptprozesse teils ganz weggelassen, teils nur der Form nach beibehalten ist, um dem Prinzip nichts zu vergeben; in Wahrheit aber sind mehrere Stufen in eine einzige übergegangen und verschmolzen". Wir stimmen deshalb auch vollkommen damit überein, wenn es in der siebenten Auflage von Schützes Schulkunde heißt: „Wenn die Herbartianer verlangen, daß jede methodische Einheit nach den vier oder fünf formalen Stufen behandelt werden müsse, so erklären wir auf Grund langjähriger Erörterungen und praktischer Erfahrungen ein derartiges Verlangen für unbegründet und unbillig, für ein dem Lehrer auferlegtes drückendes Joch, für einen den Unterrichtsstoffen aufgedrängten, ihnen oft nicht angemessenen Maßstab. — Es will uns nicht in den Kopf, wie bei der Verschiedenartigkeit in der Natur der Lehrstoffe, wie in der Lehrindividualität es geraten sein soll, alles nach gleichem Schema zu behandeln. Dogmatische Stoffe wollen anders als ethische, historische anders als mathematische unterrichtlich verwertet werden, und der ‚erziehende' Unterricht verlangt erst recht, daß er gemäß der Individualität dessen, der ihn erteilt, wie dessen, der ihn empfängt, gestaltet werde. Eins schickt sich nicht für alle, sehe jeder, wie er's treibe. Wer alles und jegliches nach der Zwangsschablone der formalen Stufen vorführt, gerät, wie die Erfahrung überall gelehrt hat, sehr leicht in den Fehler, daß er auf der ersten Stufe, der der ‚Vorbereitung', viel zu viel von dem später Durchzunehmenden vorausnimmt und somit verfrüht, auf den mittleren Stufen Zusammengehöriges auseinanderreißt und die einzelnen Teile desselben mehrere Male im Unterrichte sozusagen hin und her schiebt, ehe sie eingegliedert werden, daß er damit aber so viel Kraft, Mühe und Zeit verbraucht, daß die Oberstufe mit ihrem Zusammenfassen, ins System Ordnen, mit ihrem Anwenden und Üben meist zu kurz wegkommt." (S. 247.)

Ein Zeichen der Zeit sind auch die vielen „Präparationen". Die ausgeführten Lektionen sind aus der Mode gekommen; denn an diesen kann man deutlich sehen, wie es der Katechet macht. Weil man aber in der Ausführung nicht eines Sinnes ist, so schreibt jeder seine „Präparationen". Kommt es dann zur Kritik, so weiß der Verfasser allerlei Auswege; darum möchten sich die Herren doch daran machen und ausgeführte Lektionen schreiben, welche „die Feuerprobe" bestanden haben; davon läßt sich mehr lernen als von ihren vielen Präparationen.

Zum Schluß möchten wir noch auf einen Mann hinweisen, der bei den Herbartianern wohl bekannt ist, nämlich Dr. R. Staude; denn wer kennt

nicht seine „Präparationen zu den biblischen Geschichten"? Dieser Mann nun hat in allerneuester Zeit auch solche Präparationen für den Katechismusunterricht herausgegeben, und zwar erst für das erste Hauptstück. Er schreibt in der Vorrede (April 1900): „Den von mir früher gedachten und versprochenen Katechismus (vgl. Rein, 8. Schuljahr) kann ich nicht mehr schreiben, da ich durch gründliche Beschäftigung mit dem Lutherischen Katechismus anders über denselben habe denken lernen. Wenn man nämlich den Katechismus, wie ich es früher gethan habe, unter dem ihm fremden Gesichtspunkte der formalen Stufen betrachtet, so erscheint er allerdings als ein vorwiegend theoretisches System der christlichen Lehre und reizt zu einer methodischen Erzeugung mittelst Abstraktion aus der biblischen Geschichte. Wenn man ihn aber aus seinem eigenen Wesen zu verstehen sucht, so stellt er sich als ein persönliches Bekenntnis des evangelischen Christen dar, als eine praktische und gemütliche Herzens- und Willenserklärung desselben in Bezug auf seine durch Christus vermittelte Gemeinschaft mit Gott und stellt daher dem Unterricht die ebenso einfache als schwierige Aufgabe, dem durch die biblische Geschichte und die ihr entsprechende Lebenserfahrung vorgebildeten jungen Christen die ‚innere Leichtigkeit' zu schaffen, dereinst das allgemeine kirchliche Bekenntnis zu seinem eigenen zu machen, den von Luther ausgeprägten Glaubensstand und Lebensstand zum persönlichen Besitz auszugestalten." . . .[1])

„Was die methodische Behandlung betrifft, so wird von dem strengen Gang nach den formalen Stufen abgesehen, da derselbe dem eigentümlichen Charakter des Katechismusstoffes nicht gerecht werden kann."

Wir sehen also: selbst Herbartianer „stecken", wenn die Formalstufen ihnen auch für die Behandlung des Katechismusunterrichtes aufgenötigt werden sollen.

The International Date-Line.

(A Lesson in Geography.)

The common day, often called the *civil day*, lasts from midnight to midnight — twenty-four hours. In order that the civil day may have the same number or *date* the world around, the leading nations have agreed to use the date of days as they begin on the 180th meridian. This meridian, at which all new civil days begin, is called the "international date-line." This line passes over the Pacific Ocean, and scarcely crosses any land; hence it is a convenient longitude for the change of day.

1) Natürlich kann es uns nicht beifallen, die obige schiefe und mißdeutbare Bestimmung der „schwierigen Aufgabe" zu unserem Bekenntnis zu machen, so wenig als der Herr Einsender das thut. (D. R.)

According to our present method of reckoning time, the civil day begins and ends at midnight. But in order to explain the purpose and use of the 180th meridian let us assume (as is the practice of astronomers and navigators) that the day begins at *noon* and ends at the following noon. It is clear that the interval of time between two successive noons will be, for us, twenty-four hours (a day as measured by one complete rotation of the earth) only *when we remain on the same meridian.*

When the sun is directly over, or vertical to, a north-south line of direction, it is *noon* upon that line from pole to pole. The *noon* lasts only for the instant during which the rotation of the earth sweeps the line past the sun's vertical rays. The noon instant passes westward perpetually, crossing north-south direction lines. Or, the earth's rotation brings all meridians under the sun every twenty-four hours, and at noon travels westward round the earth, at the rate of 15 degrees in an hour.

Now suppose that at *noon* on the beginning of *Monday* we move, say, over a space of fifteen degrees toward the *east.* It is obvious that when the sun again stands at noon, for us, only twenty-three hours will have elapsed, since we shall have accomplished one twenty-fourth part of his journey for him, that is, *Tuesday* will begin, for us, one hour too soon.

Similarly, if we repeat this eastward movement, *Wednesday* will begin *two* hours too soon; and so on, until, when our starting-point is reached, we shall, in our count of days, be just twenty-four hours *ahead* in our reckoning. The result will be that, instead of ending the journey in twenty-four days (as we seem to do: one hour a day), and on a Wednesday, we shall actually complete it in twenty-three days, and on a *Tuesday.* On the other hand, if we move *westward* in this way, the reverse will happen. Our days, as measured from noon to noon, will be *twenty-five* hours long, and we shall actually complete the trip in twenty-five days, and on *Thursday.*

Another case. According to our present method of reckoning, the fourth day of July begins on the 180th meridian at *midnight* following the third of July. At that time it is *midday* of the third of July in Greenwich; and six o'clock in the morning of the same day in New Orleans, 90 degrees west. Then, as the earth rotates toward the east, both London (Greenwich) and New Orleans are turned into darkness, the one six hours ahead of the other. As soon as it is midnight in London, that city begins to count the new date of July 4th; six hours later New Orleans has its midnight, and then its fourth of July begins. Thus it is with every city,—its dates are counted from midnight to midnight, and each day takes the same date as given to

the latest new day on the 180th meridian. So we may think of the new *date* traveling westward with the midnight. This date is given to each place as soon as the midnight reaches it. When midnight again occurs on the 180th meridian, another *date* begins its journey around the earth.

Navigators, astronomers, and explorers count the day from noon to noon. A sea-captain determines the longitude his vessel is in by comparing the time of the prime meridian with the noon instant where his ship happens to be. For this purpose each vessel is provided with a chronometer set to Greenwich, or prime meridian, time. When the captain wishes to know what longitude his vessel is in, he notes, at the instant of noon, what time it is at Greenwich by the chronometer. Then he allows fifteen degrees for each hour, or one degree for each four minutes ($4 \times 15 = 60$), of the difference in time.

Noon comes just one hour later for each fifteen degrees westward, or earlier for each like distance eastward, from any given point on the earth's surface.

Suppose that, at noon, it is found that Greenwich time is 4 P. M.; this means that directly under the sun where the captain's vessel *is now*, the prime meridian *was* four hours ago. But for four hours the prime meridian has been moving eastward at 15 degrees per hour, so it must now be 60 degrees to the eastward, or, which amounts to the same thing, the vessel is 60 degrees *westward* of that, or in 60 degrees west longitude. If the Greenwich time were 8 A. M. by the same calculation, it would show the vessel to be in 60 degrees *east* longitude.

Now let us approach the *date-line*, the 180th meridian. When vessels cross this meridian, they either lose or gain a day, and they therefore must either *drop* a day or *add* one to the calendar. As the new date begins on that line, a vessel sailing *eastward* across the line goes *out of* the area having the new date and must therefore go *back* a day. Sailing *westward*, the vessel *enters* the area having a new date and must therefore *add* a day to the calendar. Thus when sailing eastward across the line, Monday is dropped for Sunday; but sailing westward over the line, Saturday at once gives place to Sunday.

Apparently the matter seems so simple, and still it is quite difficult to explain this fact that is occurring every day in the week, and must continue to occur as long as our present method of reckoning time is retained.

We find that, for the stay-at-home, and for travelers returning thus from the east and from the west, there will, if no correction is made in the reckoning, be for each day three distinct dates, each perfectly corrected by diary or log; and each day of the week will be repeated thrice. —

Make use of a globe and give practice in determining the difference in local time at two places, their difference in longitude being given, and *vice versa*. —

On what day will a vessel, leaving San Francisco on December 21 (*Friday*), reach Manila, P. I., if it makes the voyage within 24 days; and when will a vessel leaving Manila on the same day reach San Francisco, traveling at the same rate of speed? L.

Über den Leſeunterricht in der Volksſchule, mit beſonderer Rückſicht auf die Erzielung des Schönleſens in der Oberſtufe.

„Übung macht den Meiſter.“ (Altes Sprichwort.)

Die Leſekunſt iſt von ſehr großer Bedeutung für das Leben. Sie befähigt uns, die in dem Schriftwort niedergelegten Gedankenſchätze zu heben, ſie gewährt uns die Möglichkeit, über dieſelben zu unſern Gunſten zu verfügen, und giebt dem denkenden und ſtrebſamen Menſchen ein ſehr ſchätzbares Mittel zu ſeiner Weiterbildung an die Hand. Durch ſie wird es dem Menſchen möglich, eine wirkſame und fördernde Stelle zu den Lebensverhältniſſen einzunehmen, an den Angelegenheiten des öffentlichen Lebens geiſtigen Anteil zu nehmen und ſich mit den Bewegungen und dem Fortſchritt der Zeit in Verbindung zu erhalten.

Von großer Wichtigkeit iſt die Kunſt des Leſens für die gewöhnlichen Lebensverhältniſſe. Handel und Verkehr ſind vielfach auf das Schriftwort angewieſen, und wie häufig kommt es nicht vor, daß entfernt wohnende Angehörige, Verwandte und Freunde brieflich miteinander verkehren. Was wäre nun aber dieſer ſchriftliche Verkehr ohne die Leſekunſt!

Aber auch für das geiſtige Leben iſt die Leſekunſt von Bedeutung. Wie gerne ſucht und findet nicht das menſchliche Herz Befriedigung im Leſen! Es fördert die geiſtliche Erbauung beim Gottesdienſte, ſowie die häusliche Andacht und bildet ein ſehr geeignetes Mittel zur geiſtigen Erholung und angenehmen Unterhaltung, ſei es für ſich allein, oder im Kreiſe der Familie, oder in Geſellſchaft von Freunden.

In Anbetracht der großen Bedeutung der Leſekunſt haben Staat, Kirche und Familie von jeher darauf geſehen, daß ihre einzelnen Glieder in dieſer Kunſt geübt werden. In älterer Zeit, beim Aufkommen der niederen Schulen, bildete in denſelben bekanntlich das Leſen den einzigen Gegenſtand des Unterrichts und der Übung. Wurde auch die Volksſchule in der Folge noch mit anderſeitigen Unterrichtsfächern betraut, ſo nahm doch unter allen das Leſen die erſte Stelle ein.

Auch in der Volksschule der Gegenwart steht unter den Hauptfächern das Lesen obenan.

Da nun die Lesekunst von so großer Bedeutung für das Leben ist, und das Lesen in Anbetracht seiner Wichtigkeit die erste Stelle unter den Lehrgegenständen der Volksschule einnimmt, so ergeht an letztere die Forderung, daß sie genannten Gegenstand eifrig mit aller Sorgfalt pflege, um den Schülern die erforderliche Fertigkeit in fraglicher Kunst beizubringen.

Das in der Oberstufe der Volksschule im Leseunterrichte zu erstrebende Ziel ist in den Worten ausgesprochen: „Auf der Oberstufe sind die Schüler dahin zu führen, daß sie schwierige Sprachstücke, deren Inhalt ihrem Lebenskreise nicht zu fern liegt, leicht und mit Ausdruck lesen."

Die Volksschule darf sich keineswegs damit begnügen, dem Schüler für das spätere Leben bloß die mechanische Lesefertigkeit mitzugeben, sondern sie hat ihn auch zu befähigen, mit Verstand und Gefühl zu lesen. Das auf dem Verständnis und dem Gefühl des Lesenden beruhende ausdrucksvolle Lesen, oder — wie man es auch zu nennen pflegt — das Schönlesen, das ist es, was man allgemein achtet, und mit Recht. Dasselbe besteht in dem guten Lesevortrag, welcher sich nicht bloß auf richtiges und geläufiges, deutliches und vernehmliches Lesen beschränkt, sondern sich auch durch eine das Taktgefühl befriedigende Rhythmik und einen dem Sprachgefühl angemessenen und dem innern Gefühle entsprechenden Accent auszeichnet.

Der Begriff des Schönlesens umfaßt, wie wir soeben gesehen: 1. die deutliche Aussprache, 2. die Gliederung und Betonung, 3. die melodische und 4. die rhythmische Gestaltung.

1. Zur deutlichen Aussprache gehört, daß der Schüler gut artikuliere, daß er die Laute rein und richtig, deutlich und vernehmlich ausspreche. Die Reinheit der Vokale bedingt den Wohlklang, die richtige Aussprache der Konsonanten die Deutlichkeit beim Lesen.

2. Die Gliederung und Betonung. Erstere bezieht sich auf die Einschnitte oder Pausen innerhalb des Satzes beim Lesen, wie sie einesteils durch das Atmen, andernteils durch den Inhalt selbst bedingt sind. Durch dieselben giebt man zu erkennen, was von dem Gedanken zusammengehört, oder was zu trennen ist. — Die Betonung besteht in dem starken oder schwachen Druck der Stimme, wodurch wir das Wichtige von dem Minderwichtigen hervorheben und Vorstellungen ausdrücken, auf die wir die Aufmerksamkeit des Hörers hinlenken wollen. Als Silbenton kommt sie beim einzelnen Worte, als Wortton im Satze und als Satzton bei den einzelnen Satzarten in zusammengesetzten Sätzen in Betracht.

3. Bei der melodischen Gestaltung kommt außerdem, was bereits über Silben- oder Wortton gesagt, noch das Verhalten der Stimme bei den einzelnen Satzarten hinzu, welche teils durch Hebung, teils durch Senkung, teils durch Stimmenschwebe gekennzeichnet werden. Sehr wichtig ist das Verhalten der Stimme bei den Satzzeichen; hiervon hängt zu

einem großen Teile Deutlichkeit, Natürlichkeit, Ausdruck und Wohllaut beim Leſen ab.

4. Die rhythmiſche Geſtaltung bezieht ſich auf das Tempo, das heißt, auf das dem Inhalt des Leſeſtücks angemeſſene raſchere oder langſamere Fortſchreiten der Stimme.

Nachdem im vorhergehenden der Begriff des Schönleſens, inſoweit dasſelbe in der Volksſchule anzuſtreben iſt, näher erörtert worden, ſo muß hier noch ausdrücklich bemerkt werden, daß das deklamatoriſche Leſen (eine künſtliche Art des Schönleſens) nicht in die Volksſchule gehört. Beherzigenswert ſind in dieſer Beziehung auch die Worte Kellners: [1]) „Wenn die Volksſchule ein Schönleſen im Sinne eines Deklamators und nach den Anforderungen der Kunſt erſtreben wollte, ſo würde ſie nicht bloß ihren Zweck verkennen, ſondern auch über die Natürlichkeit des Kindes hinausgehen und die Verbildung unſerer Tage, welche ſich ſo vielfach breit macht, noch mehr fördern. Von der Volksſchule und den ihr gehörigen Kindern kann und darf nur ein dem Gegenſtande angemeſſenes, einfach-natürliches Leſen gefordert werden, ein Leſen, dem man es gleich anhört, daß es auf dem Verſtändniſſe des Leſeſtücks ruht und aus dem Herzen kommt, ein Leſen, welches nicht abſichtlich auf Effekt bei andern hinzielt, ſondern aus dem Effekt hervorgeht, den der Inhalt des Geleſenen auf den Leſenden macht!“

Es fragt ſich nun: Wie iſt in der Volksſchule der Leſeunterricht zu betreiben, damit die Schüler der Oberſtufe im Schönleſen die beſprochene Fertigkeit erlangen?

Ein für den Unterricht ſehr wichtiger Grundſatz heißt: „Thu das Erſte zuerſt, thu das Erſte recht, thu das Erſte ganz!“

Bringen wir obigen Grundſatz mit der Erzielung des Schönleſens in Beziehung, ſo iſt das erſte, was wir dieſerſeits anzuſtreben haben, die mechaniſche Leſefertigkeit, und in dieſer Beziehung vor allem

1. die deutliche Ausſprache oder das lautrichtige Leſen.

In genannter Hinſicht achte der Lehrer auf eine pünktliche Artikulation. Er halte die Schüler an, die Laute rein, richtig und deutlich auszuſprechen. Der Ton ſoll aus der Mundhöhle frei hervortreten, nicht durch die Zähne oder gar durch die Naſe gehen, und die Zunge ſoll ſich der Lautbildung entſprechend bewegen. Insbeſondere iſt zu beachten

a. bei den Vokalen:

1. Daß dieſelben in der rechten Klangfarbe geſprochen werden. So z. B. iſt bei dem Vokal a ſtets die gehörige Mundöffnung zu beobachten, um den gepreßten oder gequetſchten Laut zu vermeiden. — Beim o unterſcheidet man einen hellen und dunklen Laut, wie z. B. in Moos, Wort. —

1) „Volksſchulkunde“, S. 223.

Unausſtehlich für das Ohr iſt namentlich die Verwechslung des o mit u und umgekehrt des u mit o. Beiſpiele: „Suhn“ ſtatt „Sohn“, „vun“ ſtatt „von“, „kummen“ ſtatt „kommen“ — „rond“ für „rund“, „Mond“ für „Mund“, „bont“ für „bunt“, „ons“ für „uns“ ꝛc. — Verwandt mit beregten Fehlern iſt die Verwechslung des e mit ä in den Endſilben en, er ꝛc. („Lebän“ ſtatt „Leben“, „Vatär“ ſtatt „Vater“); ferner des i mit ü, e mit ö („fillen“ ſtatt „füllen“, „herte“ ſtatt „hörte“, „Mehre“ ſtatt „Möhre“) ꝛc.

2. Die kurze und gedehnte Ausſprache der Vokale iſt zu beachten, die kurze in den Wörtern wie „in“, „an“, „ab“; die gedehnte in „bebt“, „beten“, „lobt“, „ſagt“ ꝛc.

3. Es darf kein fremder Vokal, wie etwa das dumpfe e, eingeſchoben werden, alſo nicht „mier“, „wier“, „dier“, „voer“, „Wiert“ ꝛc. —

Wie bei dem Vokale, ſo iſt auch auf pünktliche Ausſprache zu ſehen

b. bei den Konſonanten.

Hierbei achte man darauf: 1. daß dieſelben in der ihnen eigentümlichen Stärke geſprochen werden. Man unterſcheidet z. B. Dorf und Torf, Marder und Marter, Gebäck und Gepäck, Bund und bunt ꝛc.;

2. daß kein Konſonant ausgelaſſen oder zugeſetzt werde. Beiſpiele: „nich“ ſtatt „nicht“, „nix“ ſtatt „nichts“, „Geſchwiſter“ ſtatt „Geſchwiſtern“ — „Lammb“ für „Lamm“, „langg“ oder „lank“ für „lang“, „Frühlingk“ für „Frühling“ ꝛc.;

3. daß zwiſchen zwei Konſonanten kein dumpfes e oder a eingeſchoben werde, alſo nicht „Belüte“, „Kaleb“, „verdereben“, „gelauben“ ꝛc.;

4. daß der Endkonſonant eines Wortes nicht zu dem folgenden mit einem Vokale beginnenden Worte hinübergezogen werde, wie „daser“, „weilin“, „DerAdler“, „EinOrt“ ꝛc.;

5. daß die Konſonanten r, z, ſ, ſch nicht verkümmert und nachläſſig gebildet werden. Bekanntlich bereitet die deutliche Ausſprache dieſer Laute manchen Kindern bedeutende Schwierigkeiten, ſo daß in dieſer Hinſicht beſondere, längere Übungen vorzunehmen ſind. Der Lehrer laſſe es auch in dieſem Falle nicht an Geduld und Ausdauer fehlen und ſtehe nur dann von ſeinen Bemühungen ab, wenn bei dem betreffenden Kinde fehlerhafte Beſchaffenheit der Sprachorgane keine beſſere Ausſprache erzielen läßt.

Unter genauer Beobachtung der ſoeben gegebenen ſachlichen Erörterung der Artikulation laſſe es ſich der Lehrer angelegen ſein, den Grund zu einer deutlichen und richtigen Ausſprache ſo frühzeitig als nur möglich zu legen. Der eigentliche Ort hierzu iſt die Unterſtufe. Der Lehrer gebe den Kleinen durch eigene deutliche Artikulation das nachahmungswürdigſte Muſter. Nie laſſe derſelbe bei denſelben einen Fehler gegen die Artikulation ungeahndet. Vorkommende Verſtöße verbeſſere er durch deutliches Vorſprechen und Anhalten der Schüler zu wiederholtem Nachſprechen.

Gedachte Aufmerksamkeit hat sich nicht bloß auf die sogenannten Lautierübungen der Fibeln zu beschränken, sondern soll sich vielmehr in gleicher Weise auch auf die weiteren Leseübungen erstrecken.

Da die Artikulation durch sorgfältige Pflege der mündlichen Übungen sehr gefördert wird, so versäume es der Lehrer nicht, letztere auch jener dienstbar zu machen. — Da es nicht Zweck dieser Zeilen ist, auf die mündlichen Übungen näher einzugehen, so sei hier nur kurz hingewiesen auf die sogenannten Sprech- oder Sprachübungen in sämtlichen Abteilungen der Unterstufe und unter jenen namentlich auf die das Schreiblesen vorbereitenden und mit demselben in engste Verbindung tretenden mündlichen Übungen (Lautierübungen), wobei die Schüler angehalten werden, das von dem Lehrer langsam, rein und deutlich vorgesprochene Wort ebenso nachzusprechen, dasselbe sodann in die einzelnen Laute zu zerlegen und es schließlich, nach geschehener schriftlicher Darstellung auf der Wandtafel zu lautieren und auch im Zusammenhang langsam, deutlich und richtig zu lesen.

Durch zweckmäßige Anleitung und gute Gewöhnung auf der Unterstufe dürften die Kinder dahin gebracht sein, daß auf der Mittelstufe weniger Fehler bezüglich der Artikulation vorkommen. Allein anläßlich des hier anzustrebenden geläufigeren Lesens sind einzelne Korrekturen unvermeidlich. Es giebt viele Kinder, die sich zum Schnelllesen hinneigen. „Schnelllesen ist aber die Mutter alles Schlechtlesens", dessen unausstehlichste Eigenschaft insbesondere die schlechte Artikulation ist. Der Lehrer halte deshalb auf langsames und bedächtiges Lesen. Nur bei diesem ist es möglich, die Wörter gehörig anzusehen, und läßt es sich über die reine Aussprache aller Laute wachen.

Trotz sorgfältiger Pflege der Artikulation auf der Unter- und Mittelstufe macht man leider die Erfahrung, daß nicht selten bei den Schülern der Oberstufe mit der Steigerung der mechanischen Lesefertigkeit eine gewisse Nachlässigkeit und Gleichgültigkeit gegen eine pünktliche Aussprache eintritt. Vor allem sind es einzelne Konsonanten, wie z. B. die Endkonsonanten t, r und n, sowie die Schlaglaute im Anlaut, die Endsilben und Vollendungen ꝛc., die aus Bequemlichkeit vernachlässigt werden. Der Lehrer hat hierüber genau zu wachen und zur Verhütung einer verunstalteten Artikulation die nötigen Belehrungen zu geben. — Die Oberstufe ist auch der Ort, wo die Aussprache einzelner Fremdwörter zu üben und die desfallsigen feststehenden Regeln zu geben sind. Hierher gehören die bekanntesten, aus der lateinischen und französischen Sprache im Deutschen eingebürgerten Ausdrücke, wie z. B. Kaution, Cession, Vokal, Konsonant, Accord, Kontrakt, Charakter, Chaise, Chaussee, Couvert, Courier, genieren, logieren, Logis, Souper ꝛc.

Nächst einer reinen und deutlichen Aussprache hat der Lehrer behufs Erzielung des Schönlesens bei den Kindern frühzeitig anzustreben die schon eingangs erwähnte

Leſefertigkeit.

Dieſe bildet bei den Leſeübungen die Hauptſache auf der Unterſtufe. Der Grund hierzu wird durch den zweckmäßig betriebenen Anſchauungs- und Schreibleſeunterricht, ſowie durch die hiermit in Verbindung tretenden Lautier- und Leſeübungen der Fibel gelegt. Beim Lautieren der Silben und Wörter dringe der Lehrer alsbald auf das Zuſammenſprechen der letzteren; er übe hierin die Kinder mit Fleiß und Ausdauer, ſtets das Ziel des erſten Schuljahres im Auge haltend, welches darin beſteht, die Kinder dahin zu bringen, nicht nur Silben, Wörter und Sätzchen, ſondern auch die Leſeſtückchen der Fibel richtig zu leſen.

Selbſtverſtändlich darf zwiſchen dem erſten und zweiten, ſowie zwiſchen dieſem und dem dritten Schuljahr keinerlei Unterbrechung in den Leſeübungen ſtattfinden. Hiernach ſoll auch der Leſeſtoff der beiden letzten Abteilungen der Unterſtufe (zweites und drittes Schuljahr) beſchaffen ſein, ſo daß derſelbe nach Form und Inhalt dem Grundſatze „Vom Leichtern zum Schwerern" entſpricht.

Die hinſichtlich der mechaniſchen Leſefertigkeit geforderte Geläufigkeit iſt in ſämtlichen drei Schuljahren der Unterſtufe anzuſtreben, ſo daß im erſten Schuljahre auf geläufiges Wörterleſen, im zweiten auf geläufiges Satzleſen, unter ſtrenger Berückſichtigung der Interpunktion, und im dritten, nebſt Steigerung des letzteren, auf geläufiges Leſen zuſammenhängender Sprachſtücke, die das Leſebuch der Unterklaſſe bietet, gedrungen wird.

Die Leſeübungen der Mittelſtufe ſchließen ſich eng an die der Unterſtufe an, ſowohl was die Erſchwerung des Inhalts als der ſprachlichen Form betrifft. Die Aufgabe dieſer Stufe beſteht weſentlich darin, die mechaniſche Leſefertigkeit bis zur Sicherheit und Geläufigkeit fortzuſetzen, ſo daß die Schüler befähigt werden, die Leſeſtücke ihres Leſebuchs „ohne Anſtoß" zu leſen. Letzteres bietet abwechslungsweiſe Stücke in deutſcher und lateiniſcher Druckſchrift in gebundener und ungebundener Rede. Da nun die Schüler ſchon auf der Unterſtufe im Leſen von Sprachſtücken in lateiniſcher Schrift ſowohl als auch in gebundener Rede geübt wurden, ſo mögen dieſe hinſichtlich der mechaniſchen Leſefertigkeit keine Schwierigkeiten bieten.

Die mechaniſche Leſefertigkeit, wozu die Unterſtufe den Grund gelegt und welche auf der Mittelſtufe fortgeführt wurde, iſt auf der Oberſtufe zur Vollendung, zum Abſchluß zu bringen: hier ſind die Schüler dahin zu führen, „ſchwierigere Leſeſtücke, deren Inhalt ihrem Lebenskreiſe nicht zu fern liegt, leicht vom Blatt zu leſen".

Die im vorhergehenden beſprochene Leſefertigkeit, beſtehend im laut-, ſilben- und wortrichtigen, ſicheren und geläufigen Leſen, bildet das Fundament der ganzen Leſekunſt, und auf ſämtlichen Stufen iſt hierauf mit der

zäheſten Konſequenz zu achten. Hierbei ſind nebſt den ſchon angeführten Winken noch folgende zu beobachten: 1. Der Lehrer übe die Schüler jeder Stufe täglich im Leſen und ſorge dafür, daß jeder an die Reihe kommt, einzeln laut zu leſen; 2. er halte die ganze Klaſſe unter Anwendung der entſprechenden Disciplinarmittel zum aufmerkſamen ſtillen Mitleſen an; 3. er achte auf langſames und bedächtiges Leſen, widme ſelbſt dem Leſeunterrichte alle Aufmerkſamkeit und Sorgfalt und laſſe keinen Fehler unbeachtet und ohne Verbeſſerung; 4. das nicht ſelten bei einem oder dem andern Schüler vorkommende Stottern, Stocken ꝛc., ſowie das unbeholfene Wiederholen von Silben, Wörtern und Satzteilen ſuche der Lehrer zu entfernen durch Anhalten des Leſenden zum Lautieren oder Silbieren des betreffenden Wortes, oder auch, namentlich bei ſchwereren Ausdrücken, durch Vorleſen; 5. er laſſe es überhaupt nicht am öfteren Vorleſen fehlen; dasſelbe ſoll ſich nicht bloß auf einzelne Wörter und Sätze, ſondern auch auf ganze Leſeſtücke erſtrecken; 6. er mache die Schüler nach jeder Leſeſtunde mit den in der folgenden zur Übung beſtimmten Nummern bekannt und halte dieſelben auch zur fleißigen Vorbereitung zu Hauſe an, zumal da unter den ſogenannten Hausaufgaben die Übung im ſicheren und geläufigen Leſen ſich hierzu ganz vortrefflich eignet; 7. endlich pflege der Lehrer fleißig die mündliche und ſchriftliche Wiedergabe des Geleſenen. In dieſer Hinſicht verlange man auf der Mittel- und Oberſtufe die freie Wiederholung; das Nacherzählen der Kinder auf der Unterſtufe unterſtütze man durch entſprechende Fragen und beſchränke hier die desfallſige ſchriftliche Übung größtenteils auf das Abſchreiben der Leſeſtücke.

2. Gliederung und Betonung.

Wie die früher beſprochene Artikulation beim Worte die einzelnen Laute desſelben darzuſtellen hat, ſo hat die Gliederung durch Einſchnitte oder Pauſen zu erkennen zu geben, was von dem Gedanken zuſammengehört, oder was zu trennen iſt, während durch die Betonung die Redeteile, welche wir hervorheben wollen, einen ſtärkeren Druck der Stimme (Accent) erhalten. Sehen wir im folgenden, was hinſichtlich fraglicher Anforderung auf jeder Stufe zu geſchehen hat.

Unterſtufe. Wenn auch auf dieſer Stufe von Gliederung und Betonung im ganzen noch wenig die Rede ſein kann, ſo iſt doch auch ſchon hier der Grund hierzu zu legen. — Die Kinder ſind gern geneigt, in zwei- und mehrſilbigen Wörtern die letzte Silbe zu betonen und in einfachen Sätzen unweſentliche Satzteile hervorzuheben.

In Anbetracht der Erfahrung, daß es leichter iſt, einen Fehler im Keime zu erſticken, als denſelben, nachdem er bereits feſtgewurzelt, auszurotten, laſſe es ſich der Lehrer angelegen ſein, mit aller Konſequenz obiger abſcheulichen Betonung entgegenzutreten, um dadurch dem ſogenannten leier-

artigen Schulton die Schulthüre verſchloſſen zu halten. Er halte ſchon die Unterſtufe zu einer ſprach- und ſachgemäßen Betonung an und ſehe darauf, daß die Wörter den richtigen Silbenton, die einfachen Sätze den richtigen Wortton erhalten. Um dieſes zu erzielen, zeige er es den Kindern durch Vorſprechen und dringe auf entſprechendes Nachleſen, einzeln und zur Verſtärkung des Eindrucks im Chor.

Hinſichtlich des Silbentons genügt es, zu berückſichtigen, daß die Stammſilben in der Regel ſtark betont, die Anhängeſilben meiſt nur ſchwach betont oder tonlos ſind, z. B. Gedanken, vergehen, Nächſtenliebe, Vollkommenheit. — Bei Betonung der Wörter gilt folgende Hauptregel: Der nachdrückliche oder ſtarke Ton ruht ſtets auf demjenigen Worte, welches die Hauptſache in einem Satze oder in einem Gedanken angiebt; z. B.: „Der Frühling iſt wieder gekommen.“ — „Die Tugend iſt des Menſchen ſchönſte Zierde.“ — „Das gute Kind iſt den Eltern ſtets gehorſam.“

Daß die veränderte Betonung unter den Wörtern eines Satzes auch den Sinn desſelben ändert, zeige der Lehrer auch ſchon den Kindern der Unterſtufe an paſſenden Beiſpielen, um hier ſchon die ſinnrichtige Betonung nicht bloß durch mechaniſches Verfahren, beſtehend im Vor- und Nachleſen, ſondern auch mittelſt des Verſtändniſſes ſo viel als möglich anzubahnen.

Endlich gewöhne der Lehrer die Schüler an die genaue Beobachtung der Stimmabſätze oder Pauſen bei den Leſezeichen. Er halte — was namentlich vom dritten Schuljahr der Unterſtufe gilt — ſtrenge darauf, daß nur bei dieſen Zeichen mit der Stimme innegehalten, als man in Gedanken auf „vier“ zählt, beim Komma ſo lange, als man in Gedanken auf „eins“, und beim Strichpunkt ſo lange, als man auf „zwei“ zählt, während man beim Doppelpunkt, Frage- und Ausrufungszeichen gewöhnlich ſo lange als beim Strichpunkt anhält.

Was das Verhalten der Stimme bei den einzelnen Leſezeichen betrifft, ſo kann hiervon hier inſofern die Rede ſein, als der Lehrer beim Vorleſen die Kinder darauf aufmerkſam macht und ſie zunächſt zur Stimmenſenkung beim Punkte und Stimmenſchwebe beim Komma anhält.

Mittelſtufe. Auf derſelben iſt die Gliederung, welche nicht in der Trennung einzelner Silben und Wörter beſteht, ſondern ſich auf die bedeutenden Einſchnitte zwiſchen einzelnen Vorſtellungen oder Satzteilen und zwiſchen ganzen Sätzen im zuſammengeſetzten Satze bezieht, zu beachten. So z. B. findet ſchon im einfachen Satze zwiſchen Subjekt und Prädikat eine kleine Pauſe ſtatt. Jeder, der richtig lieſt, wird immer das Zuſammengehörige, ſo z. B. das Subjekt und ſeine Beſtimmungen, ſowie auch das Prädikat mit dem, was dazu gehört, die Präpoſition und das von ihr Regierte, als zuſammengehörend darſtellen.

Um dieſe Gliederung möglichſt anſchaulich zu machen, ſpricht man von einem Wortfuß und vergleicht denſelben mit dem Versfuß in der gebundenen

Rede. Wie letzteres nur eine Silbe mit dem Hauptton hat, ſo hat jener nur ein Wort mit dem Hauptton, um das ſich alles andere gruppiert, als Zuſammengehöriges geſprochen und durch Einſchnitte von den andern Redeteilen getrennt wird. — In dem Satze „Die Morgenſtunde hat Gold im Munde" ſind demnach zwei Wortfüße, der erſte: „Die Morgenſtunde", der zweite: „hat Gold im Munde". Zwiſchen beiden tritt beim Leſen ein Einſchnitt, eine kleine Pauſe ein. Auf ähnliche Weiſe ſind verſchiedenartige Nebenſatzteile voneinander zu trennen, und auch nach jedem beſonders betonten Redeteile iſt eine kleine Pauſe ſtatthaft.

Dieſe Art der Gliederung verlangt ſchon das natürliche Sprachgefühl, und dieſelbe liegt auch in der richtigen Verwendung des Atmens, worauf es beim Leſen beſonders ankommt. Um die Schüler zur richtigen Gliederung zu führen, bedarf es großer Aufmerkſamkeit und Sorgfalt. Gewöhnlich iſt auf der Mittelſtufe noch der Kampf mit der mechaniſchen Schwierigkeit im Leſen vielfältig die Urſache einer unrichtigen Gliederung, welche darin beſteht, daß die Kinder abſetzen, wo es der Inhalt nicht verlangt, und daß ſie umgekehrt, wo ſolcher es gebietet, über die Einſchnitte hinweggehen. Der Lehrer mache hierbei die Kinder auf das Fehlerhafte aufmerkſam, leſe in der richtigen Weiſe vor und bilde das Gefühl für die richtige Gliederung aus.

Von beſonderer Wichtigkeit iſt in dieſer Hinſicht die Beobachtung der Unterſcheidungszeichen. Beeinflußt von der thörichten Meinung, im Schnellleſen repräſentiere ſich das Leſenkönnen, ſind manche Kinder zu einer Haſt und Eile im Leſen geneigt, die ſie zum Übergehen der Interpunktionen verleitet. Hier iſt es nun ſtrenge geboten, vor allem dem Schnellleſen zu ſteuern und die Schüler zur pünktlichen Beobachtung der Leſezeichen anzuhalten.

Bei dieſen handelt es ſich auf der Mittelſtufe nicht allein um die Pauſen, ſondern auch um die Art des Inhalts, und es iſt bei den Zeichen zugleich auch auf den letzteren hinzuweiſen. Demgemäß iſt nicht nur von dem Mittelſchüler zu fordern, daß er beim Leſen bei den Zeichen innehält, ſondern er ſoll dieſelben auch in der rechten Weiſe zum Ausdruck bringen.

Hinſichtlich der Betonung fordern die Unterſcheidungszeichen große Aufmerkſamkeit. Das Verhalten der Stimme iſt nicht bei allen gleich. Den Punkt und das Komma betreffend, ſo wurden auf der Unterſtufe als allgemeine Regeln die Senkung der Stimme bei erſterem und die Stimmenſchwebe bei letzterem gegeben. Während nun der Punkt in allen Fällen Senkung verlangt, was auch vom Strichpunkt gilt, erleidet die über das Verhalten der Stimme beim Komma früher gegebene Regel weſentliche Ausnahmen, ſo daß hierbei nicht nur Schwebe, ſondern auch Hebung, ja, ſogar Senkung vorkommen kann, je nach dem Verhältniſſe der Sätze zu einander, die durch dasſelbe getrennt werden. — Beim Fragezeichen unterſcheidet man zwiſchen Verbal- und Ergänzungsfragen, wovon erſtere mit Stimmenhebung zu ſprechen ſind, während bei letzteren die Stimme in der Schwebe bleibt. Gleiches iſt der Fall bei dem Ausrufzeichen und Doppelpunkt.

Für den Schüler der Mittelſtufe bieten die Interpunktionszeichen hinſichtlich der desfallſigen Betonung nicht geringe Schwierigkeiten, und derſelbe bedarf auch in dieſer Hinſicht ganz beſonders der leitenden Hand des Lehrers. Das Gleiche gilt von der Betonung der Redeteile. In dieſer Beziehung iſt auf der Mittelſtufe nebſt dem ſchon auf der Unterſtufe beachteten Silben- und Wortton noch beſonders zu pflegen der Satzton in zuſammengeſetzten Sätzen. Hierbei halte man den Grundſatz für die Betonung feſt, welcher verlangt, durch ſtärkeren Druck der Stimme hervorzuheben, was wir an ſich oder des Zuſammenhangs wegen für die Mitteilung für wichtig halten, worauf es für den Hörenden ankommt. Demgemäß iſt beim Silben- und Wortton auch der ſogenannte Beziehungston zu beachten und hat man in dieſer Hinſicht zu betonen z. B. „*gebieten*“ im Gegenſatz zu „*verbieten*“, ferner als Wort- oder Redeton die Gegenſätze, wie in folgenden Beiſpielen:

„Der *heitere* Himmel wechſelt mit *trübem*.“
„Die *Erde* flieht, der *Himmel* nimmt dich auf.“
„Dein Leben endet *hier*, und *dort* beginnt dein Lauf.“
„Ein junger Menſch *kann*, der alte *muß* ſterben.“

Gleich den vorhin erwähnten Gegenſätzen erhalten auch die adverbialen Beſtimmungen des Grades die ſtarke Betonung, z. B.: „Die Zeit der Prüfung währt oft *lange*, doch *länger* währt der Lohn.“

Eine Ausnahme von obiger Regel machen die Sätze, in welchen man einen Begriff heraushebt oder ausſchließt, z. B.: „Der *Jüngſte* unter euch hofft wohl das längſte Leben, doch iſt dem *Älteſten* ein längeres oft gegeben.“

Mit bloßem Regelkram iſt aber dem Mittelſchüler wenig gedient. Die Betonung iſt weſentlich ein Ausfluß des richtigen Verſtändniſſes des Geleſenen und kann ohne dieſes nicht erreicht werden. Darum iſt es nötig, die Schüler in den Sinn des Leſeſtücks einzuführen. — Es mag nun hier der Ort ſein, auf dieſen wichtigen Punkt näher einzugehen.

Es hält ſchwer, gewiſſe Normen für die Vermittelung des Verſtändniſſes zu geben. Der Lehrer ſei vor allem bemüht, die Schüler zum Eingehen auf den Inhalt anzuregen. Unter den desfallſigen Mitteln iſt zunächſt das *Vorleſen* von ſeiten des Lehrers zu nennen. Durch die lebendige Darſtellung des Gedankens mit richtiger Gliederung, durch Pauſen mit verſtändiger Betonung und wahrem Ausdruck regt der Lehrer auf die kürzeſte Weiſe zur Auffaſſung des Inhalts an; aber es genügt allein nicht.

Es muß dazu kommen die *Zergliederung*. Darunter iſt nicht ein Zerreißen und Zerſtören zu verſtehen, ſondern eine Zergliederung eines Gedankens oder eines Satzes in ſeine *Teile*, um ſie zu unterſcheiden nach ihrer Wichtigkeit und nach ihrem Zuſammenhang. Es iſt Sache des Lehrers, zu beurteilen, welche Sätze einer ſolchen Gliederung bedürfen. Durch dieſe hat er dann die Sätze in ihre Teile zu zerlegen, die Aufmerkſamkeit der

Schüler auf die einzelnen Teile hinzulenken, die durch Zwiſchenſätze getrennten Teile zu verbinden, ſchwere Fügungen durch leichtere zu erſetzen und die einzelnen Sätze in ihrem Verhältnis zu einander erfaſſen zu laſſen.

Dieſe Zergliederung geſchieht auf analytiſchem Wege; der Lehrer leitet durch Fragen an, welche den Schüler einerſeits anregen, auf den Inhalt einzugehen, anderſeits ihm auch den Gedanken in ſeinem Zuſammenhange aufſchließen. Man vermeide hierbei die ſtereotypen Fragen („wer, weſſen, wem, wen, wo, wie, warum"); die Fragen ſollten jedesmal das Beſondere berückſichtigen, was dem Verſtändnis entgegenſteht, und geeignet ſein, in den Kindern Luſt und Liebe für die Sache zu erwecken. Wo die Sätze kurz ſind und einfach in ihrer Verbindung, hat die Zergliederung keine Berechtigung. Auch hat dieſe nichts mit dem grammatiſchen Verhältnis der Satzteile und mit der grammatiſchen Terminologie zu thun, ſie zielt lediglich auf den ſachlichen Inhalt und ſeinen Zuſammenhang.

Mit der Zergliederung hat die Erklärung und Erläuterung den Zweck gemein, nämlich den, die Kinder in den Gedanken einzuführen. Ein Satz kann z. B. eine Behauptung ausſprechen, deren Richtigkeit der Schüler nicht einſieht. Da verweiſt der Lehrer auf einſchlägige Erfahrungen aus dem Kreiſe der Kinder, aus dem Leben oder der Geſchichte, um das Allgemeine an dem Einzelnen zur Erſcheinung zu bringen. Auch kann er den Gedanken in einer andern, leichteren und verſtändlicheren Faſſung geben, ſo daß aus dem Verſtandenen Licht auf das Unverſtandene fällt und dieſes erhellt. Das Wortverſtändnis wird oft dadurch erſchwert, daß ein Wort ſeinen urſprünglichen Sinn verloren hat, oder dadurch, daß ein Wort nur lokale Bedeutung hat, wie dies bei den Provinzialismen der Fall iſt. Endlich gehören hierher die Fremdwörter, die bildlichen Ausdrücke u. dgl. Dieſer Hinweis mag genügen zum Beweis dafür, daß dem Schüler gerade aus dem ſprachlichen Ausdruck Schwierigkeiten genug erwachſen, welche ihm die Auffaſſung des Inhalts erſchweren.

Dieſe Schwierigkeiten ſind dadurch zu heben, daß man den Wortausdruck erklärt durch gleichzeitigen Hinweis auf den Gegenſtand, den Vorgang, Zuſtand ꝛc., dann dadurch, daß man den unverſtändlichen Ausdruck erſetzt durch einen anderen, ſchon bekannten, wobei man vor allem für den Elementarſchüler, beſonders auf der unteren und mittleren Stufe, jede abſtrakte Definition vermeidet. Ableitungen erhalten Licht durch Beziehungen auf den Stamm, Zuſammenſetzungen durch Auflöſung, uneigentliche und bildliche Ausdrücke durch die eigentliche Bedeutung. Die Erklärungen dürfen nicht abgeriſſen für ſich daſtehen, ſie müſſen immer in dem Zuſammenhang aufgefaßt werden, in welchem ſie vorkommen, und damit in Verbindung gebracht werden. Wenn auch der Schüler dabei den Begriff noch nicht allſeitig verſtehen lernt, dann begnüge man ſich vorläufig damit, daß er die eine oder andere Seite beſtimmt erfaſſe, in andern Verbindungen lernt er auch die fehlende Seite noch kennen und kommt ſo allmählich zur allſeitigen

Auffaſſung. Wie der Lehrer ſelber abſtrakte Definitionen meidet, ſo wenig und noch weniger darf er ſolche beim Schüler anſtreben. Zur Klarheit der Begriffe kommen wir nicht durch Definition, ſondern durch den richtigen Gebrauch, die rechte Anwendung.

Wenn das Zuwenig in der Erklärung und Erläuterung dem Lehrer eben ein ungünſtiges Zeugnis ausſtellt, ſo iſt es auf der andern Seite auch nicht gut, wenn zu viel darin geſchieht. Wie der Inhalt tot und reizlos vor den Augen der Kinder ſteht, wenn der Lehrer ihn nicht veranſchaulicht, ſo wird er durch Übermaß und Überfülle gleichſam verſchüttet und dem Blicke verdeckt. Was der Schüler von ſelber verſtehen kann, bedarf eben keiner Erklärung, und könnte ihn dieſe alſo nur langweilen. Sache des Lehrers aber iſt es, zu beurteilen, wo er etwas zur Erhellung des Inhalts thun kann und muß, und ebenſo, ob er dabei an die im Schüler ſchon vorhandenen Kenntniſſe anzuknüpfen, oder ganz von dem Seinigen darzureichen habe.

Wenn durch die Zergliederung und Erläuterung der Stoff gleichſam zur Erfaſſung auseinander gelegt wurde, ſo erſcheint es auch wieder am Platze, denſelben zuſammenfaſſen zu laſſen. Das geſchieht ſchon durch ſchließlich zuſammenhängendes Leſen im ganzen; dann kann es auch zu einer beſondern Übung gemacht werden. Der Lehrer leitet durch paſſende Fragen zur Feſtſtellung des Hauptgedankens an und läßt von dieſem aus den ganzen Inhalt noch einmal anſchauen und mit demſelben in Verbindung ſetzen — eine Übung, ebenſo erſprießlich für Kopf und Herz als auch für die Sprachentwickelung.

(Schluß folgt.)

Zur Geſchichte des Deutſchtums in Amerika.

In unſeren deutſchen Gemeindeſchulen ſollte beim Geſchichtsunterricht oder auch ſonſt gelegentlich darauf hingewieſen werden, daß dieſes Land den Deutſchen viel zu verdanken hat und daß ſchon ſehr frühe unter den erſten Einwanderern Deutſche waren. Es folgen hier einige erwähnenswerte Data:

Es iſt leicht möglich, daß ſchon im Jahre 1609 deutſche Handwerker in Jamestown, Va., waren.

Im Jahre 1621 kamen mit den Holländern Deutſche nach Neu Amſterdam (New York).

In den Jahren 1657 bis 1664 war die Zahl der deutſchen Matroſen auf den Schiffen, die nach Amerika fuhren, eine bedeutende, und viele dieſer Seeleute ließen ſich hierzulande nieder.

Im Jahre 1674 gründeten die Holländer die Kolonie auf James Island, S. C., und auch hier waren Deutſche dabei.

Am 6. Oktober 1683 kam das Schiff Conrad im Hafen Philadelphias an und brachte 13 Familien mit 33 Seelen. Zum Andenken daran wird der 6. Oktober allgemein als der eigentliche „Deutſche Tag" betrachtet.

Im Jahre 1684 gründete man Germantown, Pa. Nun kamen die deutſchen Einwanderer in immer größeren Scharen. Von 1708 bis 1714 landeten Tauſende von Pfälzern. Zu einer Zeit kamen zehn Schiffe mit 2227 dieſer Leute an Bord.

In den letzten 76 Jahren hat die deutſche Einwanderung ihren Höhepunkt erreicht, denn laut Berichten landeten nicht weniger als 4,972,425 Deutſche.

Das erſte deutſche Waiſenhaus wurde von den lutheriſchen Paſtoren Bolzius und Gronau in Ebenezer, Ga., im Jahre 1734 gegründet. Die erſte Sonntagsſchule, die regelmäßig Berichte führte, war die in Ephrata, Lancaſter Co., Pa., von Ludwig Hecker geführte, deren Berichte bis zum Jahre 1742 zurückgehen.

Der erſte Gottesdienſt, dem der Kongreß nach Annahme der Unabhängigkeitserklärung beiwohnte, wurde in der deutſchen Zionskirche zu Philadelphia am 4. Juli 1776 gehalten.

So ließen ſich noch eine lange Reihe Data anführen, mit denen die Kinder gelegentlich bekannt gemacht werden ſollten, wenn auch mit zu dem Zweck, damit ſie lernen, wie das ungläubige Deutſchtum hierzulande ſich oft viel zu gut thut auf das, was Verdienſt der Kirche und ſonderlich der lutheriſchen Kirche iſt. L.

Vermiſchtes.

Univerſitätsausdehnung. Der Bericht der Geſellſchaft zur Ausdehnung des Univerſitätsunterrichts zeigt, daß im verfloſſenen Jahre viel gute Arbeit gethan wurde. 95 Vorleſungskurſe wurden in 65 Bevölkerungscentren vor mehr als 22,000 Zuhörern und faſt 8000 Mitgliedern der Unterrichtsklaſſen gehalten. Dieſe Klaſſen ſind die größten in der zehnjährigen Geſchichte der Geſellſchaft. Es iſt bemerkenswert, daß es bloß ſechs neue Wirkungscentren gab, die Arbeit aber nach einer Unthätigkeit von verſchiedener Dauer in ſiebzehn alten wieder aufgenommen wurde. Die Kurſe verteilten ſich unter Pennſylvania, New York, New Jerſey, Maryland und Connecticut. Die beiden letztgenannten Staaten hatten je einen, Pennſylvania hatte 38, New York 35, New Jerſey 20. Die behandelten Themas waren von großer Verſchiedenheit: Geſchichte, Litteratur, Muſik und Kunſt, Morallehre und Philoſophie, Staatsweſen und Volkswirtſchaft, Sociologie und Naturwiſſenſchaft. Es gab 6 Kurſe für Lehrer, 8 für Frauenclubs, 9 für Arbeiter, 12 für Schulen, 17 für die Erziehungs-

behörde der Stadt New York und 43 in den regelmäßigen "University Extension"-Centren. In Brooklyn gab man Gelegenheit zum fortdauernden, ordnungsmäßigen Studium der Geſchichte, Sociologie und Litteratur. Die New Yorker Erziehungsbehörde iſt mit ihren freien öffentlichen Vorleſungen wunderbar erfolgreich geweſen, und die Mitteilung der Univerſitätsausdehnung hat gute Früchte getragen. In Philadelphia wurden Prof. Griggs' Eröffnungsvorträge mit enthuſiaſtiſcher Aufmerkſamkeit verfolgt. Die Freibibliothek hat auch thätig mitgeholfen, indem ſie die von den Vorleſern empfohlenen Bücher frei lieferte und ſich dadurch einen größeren Wirkungskreis verſchaffte. In den zehn Jahren ihres Beſtehens hat die Geſellſchaft für die Ausdehnung des Univerſitätsunterrichts nahezu tauſend Vorträge vor mehr als 180,000 Zuhörern halten laſſen und dadurch Kenntniſſe, die nicht nur an ſich nützlich, ſondern auch als Bildungsmittel wertvoll ſind, weithin verbreitet. Alles das iſt durch eine Handvoll gemeinſinniger Männer und Frauen geſchehen. (Weltbote.)

Der Kampf der Kulturſprachen. Über die Entwickelung der wichtigſten Kulturſprachen ſeit dem 15. Jahrhundert hat der engliſche Statiſtiker Lewis Carnac eine höchſt intereſſante Berechnung aufgeſtellt und dabei zugleich ausgerechnet, was ſich nach dem jetzigen Gang der Entwickelung für das 20. Jahrhundert annehmen läßt. Am Ende des 15. Jahrhunderts ſprachen: engliſch 4, deutſch 10, ruſſiſch 3, franzöſiſch 10, italieniſch 9½, ſpaniſch 8½ Millionen Menſchen; am Ende des 16. Jahrhunderts: engliſch 6, deutſch 10, ruſſiſch 3, franzöſiſch 14, italieniſch 9½, ſpaniſch 8½ Millionen; am Ende des 17. Jahrhunderts: engliſch 8½, deutſch 10, ruſſiſch 3, franzöſiſch 20, italieniſch 9½, ſpaniſch 8½ Millionen; am Ende des 18. Jahrhunderts: engliſch 20, deutſch 31, ruſſiſch 30, franzöſiſch 31, italieniſch 15 und ſpaniſch 26 Millionen; am Ende des 19. Jahrhunderts: engliſch 116, deutſch 80, ruſſiſch 85, franzöſiſch 52, italieniſch 54, ſpaniſch 44 Millionen. Setzt ſich die Entwickelung in gleicher Weiſe fort, ſo dürften am Ende des nächſten Jahrhunderts ſprechen: engliſch 640, deutſch 210, ruſſiſch 233, franzöſiſch 85, italieniſch 77 und ſpaniſch 74 Millionen Menſchen.

Ägyptiſche Handſchriften. Für ihre Sammlung ſemitiſcher Altertümer wird die Harvard-Univerſität neunzehn der wertvollen Papyri empfangen, die neulich von der "Egyptian Fund Society" ausgegraben wurden und ſich vorläufig noch in Händen von Profeſſoren in Cambridge und Oxford, England, befinden. Zu den aufgefundenen Rollen gehören einige homeriſche Schriften, einige Gedichte Sapphos, einige von Kaiſer Hadrians Briefen und ein Teil des Evangeliums St. Johannis, welches man zwar nicht für das Original, jedoch für die älteſte bisher entdeckte Abſchrift hält. Insgeſamt wird die genannte Geſellſchaft 118 dieſer Rollen an amerikaniſche Colleges ſchicken. Pennſylvanien wird deren 29, Harvard 19, Yale 16, Columbia 16, Princeton 13, Hamilton 5 und Vaſſar 4 erhalten. L.

Altes und Neues.

Der Franklin-Fonds in Boston. Über die Verwendung des Fonds, den Benjamin Franklin am 17. Januar 1794 der Stadt Boston hinterließ und der sich mit den aufgelaufenen Zinsen eines Jahrhunderts auf $366,880 beläuft, ist jetzt endgültig entschieden. Man wird ein Gebäude errichten, das „Franklin Institute" heißen, einen Zweig der Stadtbibliothek aufnehmen und ferner der allgemeinen Bildung, namentlich von Kunsthandwerkern, durch Klassen und Vorlesungen über Geschichte, Politik und Sociologie, sowie durch theoretischen und praktischen Unterricht in Künsten und Wissenschaften dienen soll.

Frl. Maggie Paul, eine Schullehrerin in Spring Mill, hatte den achtjährigen Sohn von William Krause wegen schlechten Betragens mit der Rute gezüchtigt. Die Eltern des Knaben brachten Klage und behaupteten, der Rücken desselben sei infolge der Züchtigung schwarz und blau gewesen. In seiner Ansprache an die Jury sagte der Richter, ein Kind befinde sich unter Aufsicht des Lehrers von dem Augenblick an, da es das Schulzimmer betritt, bis es daraus entlassen werde. Die Jury sprach die Angeklagte frei und lud die Kosten des Prozesses auf das County.

Berlin. Ein Erlaß des Kaisers betreffs der Reform des Unterrichts in den Gymnasien und Realschulen bestimmt, daß auf den Gymnasien mehr Wert auf die englische Sprache gelegt werden soll. Der Unterricht im Englischen soll in den unteren Klassen mit dem Griechischen beginnen und in den drei oberen Klassen an die Stelle des Französischen treten. Französisch soll in diesen drei Klassen nur fakultativ sein. Dagegen wird für die Oberrealschulen mehr Latein empfohlen.

Angekettete Bücher in Hereford. Eine der Seltenheiten der Kathedrale zu Hereford, England, sind die angeketteten Bücher. In der dortigen Bibliothek sind mehr als 2000 Bände und 236 Handschriften mit ihren ursprünglichen Ketten zu sehen; sie sind an eine Eisenstange angeschlossen, die mittels eines altmodischen Schlosses an dem Bücherschrank befestigt ist. Unter diesen Büchern, sagt Caldicott in seinem "Guide to Hereford Cathedral", sind einige, die prächtig illuminiert und illustriert sind. Das älteste Buch daselbst ist eine angelsächsische Übersetzung der vier Evangelien, die der Kathedrale von Athelstan oder Ethelsten (1012 bis 1056), dem letzten sächsischen Bischof der Diöcese, geschenkt wurde. Hier findet sich auch ein bescheidenes Exemplar des "Hereford Use", sowie Exemplare anderer "Uses" (Nutznießungen), die verschiedenen Kathedralen gehören. Es sind dort viele und verschiedene Arten von Bibeln, einschließlich eines hübschen Exemplars der ursprünglichen Wickliffe-Bibel. Andere Bibeln, die zwischen 1480 und 1690 veröffentlicht wurden, finden sich dort, desgleichen „Gersoni Opera", 1494, „Hartmanni Chronicon", 1493, Higdens „Polychronicon", mit Zusätzen von William Caxton, 1495, wie auch eins der ersten gedruckten Bücher, eine Abhandlung über die Messe, die 1475 erschien. Jede Kette ist drei bis vier Fuß lang, mit einem Ring an jedem Ende und einem Drehring in der Mitte.

Ein unverdächtiges Zeugnis für die Minderwertigkeit des Katholizismus giebt folgende Mitteilung aus Madagaskar. Gemäß einer Verordnung der französischen Regierung vom letzten Jahre können Eingeborene als Lehrer an den staatlichen Volksschulen zugelassen werden, wenn sie sich einer diesbezüglichen Prüfung unterziehen. Im März letzten Jahres fand die erste Prüfung statt. Von den Zöglingen der katholischen Mission bestanden 40 Prozent, die „Brüder der christlichen Lehre" brachten 56 Prozent ihrer Kandidaten durch, die protestantische Mission aber 74 Prozent! Außerdem fielen die drei ersten Preise an protestantische Kandidaten.

Was sagen die Worte?

Worterklärung

des

Lutherschen Katechismustextes

von

F. Lindemann,

Professor am Schullehrerseminar zu Addison, Ill.

Steif broschiert. Preis: 15 Cts.

Ein sehr verdienstliches und brauchbares Werk. Jedes Wort des Kleinen Katechismus Luthers wird hier ganz kurz, aber völlig genügend und sehr zutreffend erklärt, so daß jeder Leser in den Stand gesetzt ist, genau zu verstehen, was Luther sagen will. Die Erklärungen sind aus Luthers eigenen Katechismen genommen unter beständiger Hinzuziehung der Worterklärungen unsers neuen Synodalkatechismus und anderer bewährter Katechismusauslegungen. Treffliche Dienste wird das Buch allen Pastoren und Lehrern leisten, damit diese nach Luthers Anweisung beim Katechismusunterricht „mancherlei und allerlei Text und Form" meiden, und nicht bloß einerlei Form des Katechismus in die Leute bringen, sondern auch einhelligen rechten Verstand der Worte lehren. Aber auch andere Leute, die mit Luther ihr Lebenlang Katechismusschüler bleiben wollen, werden das Büchlein mit großem Nutzen und Gewinn lesen. („Lutheraner.")

CONCORDIA PUBLISHING HOUSE.